

المركز الديمقراطي العربي
برلين - ألمانيا



تدريسية اللغات في المنظومة التربوية المغربية
المقاربات والاستراتيجيات



كتاب جماعـــي

إشراف وتنسيق:

أ. د. إبراهيم الأنصاري

د. محمد أبحير

د. عبد الله معروف

يونيو 2023

Democratic Arabic Center
l'Berlin - Germany



تدريسية اللغات في المنظومة التربوية المغربية
المقاربات والاستراتيجيات









DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin
http://democraticac.de
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 00491742742787l7



تدريسية اللغات في المنظومة التربوية المغربية المقاربات والاستراتيجيات

تحرير واشراف:د.إبراهيم الانصاري _د.محمد ابجير_د.عبد الله معروف

الطبعة الأولى

- رئيس المركز:أ. عمار شرعان
- مؤلف جماعي: تدريسية اللغات في المنظومة التربوية المغربية المقاربات والاستراتيجيات
- تحرير واشراف: د.إبراهيم الانصاري _ د.محمد ابجير_د.عبد الله معروف
- رقم تسجيل الكتاب:VR.3383-6819B
- عدد صفحات الكتاب:131
- الطبعة: الأولى 2023





الناشر:

بتنسيق بين المركز الديمقراطي العربي- برلين و فريق البحث لديدكتيك اللغات والآداب التابع للمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ببني ملال -المغرب



المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية

Germany

Berlin 10315 GensingerStr: 112

Tel: 0049-Code Germany

030- 54884375

030- 91499898

030- 86450098

mobiltelefon : 00491742783717

E-mail: book@democraticac.de



اللجنة العلمية للكتاب:



الفهـــــرســــت



تقديم

يندرج تعليم اللغات ضمن فلسفة تربوية حديثة تستند على مجموعة من المقاربات والاستراتيجيات البيداغوجيات المتعددة من حيث الأطر النظرية والمرجعية، وذلك لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج التعليمي من خلال وعي المتعلم بقدرته على استيعاب كافة المعارف الحضارية والثقافية، وتوظيفها في التعبير والتواصل.

إن إشكال تعليم اللغات في المدرسة المغربية مطروح للنقاش خلال مراحل الإصلاح المتعاقبة، وطرحت فرضيات متعددة حول هذا الإشكال، وكل هذه الفرضيات جديرة بالتمحيص والمقاربة، لأسباب وجيهة بالمعنى العلمي نجملها أساسا في بعدين؛ الأول يتمثل في كثافة التنظير الديدكتيكي لتدريسية اللغة العربية على عكس تدريسية اللغة الأمازيغية، والثاني في احتوائه لمجموعة من الإشكاليات، تعمق سؤال التدريس وتبلوره في جهاز مفاهيمي تربوي وبيداغوجي متماسك، يعيد النظر في مقاربات واستراتيجيات تدريس اللغات عموما بالمدرسة المغربية.

إن تدريس اللغات بكل مكوناتها له مكانة هامة في الدراسات اللسانية والتربوية والأدبية والديدكتيكية الحديثة، حيث عرفت هذه الدراسات تطورا هاما في الآونة الأخيرة، أسهم بجلاء في التعريف بالعديد من المناهج الحديثة المتخصصة في تحليل مكونات الدرس الديدكتيكي الحديث؛ من خلال تطويره ليلائم خصوصيات كل لغة ومكون حتى يكوّن مضمونا تربويا ناجعا، يستجيب لكل المقومات الديدكتيكية في تدريسية اللغات ومكوناتها، والتي تسعى جاهدة إلى تحسين أداء كل من المدرس والمتعلم، لاكتساب مهارات وتقنيات في تعليم اللغات وتعلمها.

لقد تأرجحت مناهج التدريس وطرائقه واستراتيجياته ووسائله بين النظرية والتطبيق والتنظير والتقعيد على المستوى المعرفي من جهة أولى، وبين الدرس اللساني بكل تقاطعاته وامتداداته من جهة ثانية، سعيا إلى أجرأة وتطبيق المقاربة التربوية وتنزيلها صفياً، مع الاستجابة لكل مبادئ النظريات المرجعية المؤصلة للفلسفة التربوية التي تتأسس عليها الكفايات والغايات التربوية المنشودة، بالتركيز على اللغة ومختلف مقوماتها وآلياتها ووظائفها. كما يأتي التركيز إضافة لكل ما سبق على الجانب السيكولوجي للفرد ومحيطه السوسيوثقافي؛ وبتفاعل كل هذه المكونات؛ تظهر آلية ناجعة لتدريس كل الأنماط والأجناس الأدبية، وفق أساس ديدكتيكي هادف ومتين يراهن على الجودة والتميز في الأداء التربوي.



تدريس اللغة الأمازيغية وفق مقاربة تعليم اللغة القائم على المهام (TBLT)

تأصيل نظري ومقترحات تطبيقية

Teaching the Amazigh language according to a task-based language Teaching approach (TBLT)

Theoretical rooting and applied proposals

الدكتور عبد الله معروف

أستاذ التعليم العالي مساعد بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، بني ملال/ المغرب

abdelahmaarouf@gmail.com

ملخص: لقد شغل تدريس اللغة الباحثين والمهتمين بالتربية مند القدم؛ فتجدهم يجددون في ابتكار الطرائق والاستراتيجيات كلما استجد علم أو انتبه أحدهم إلى حل لمشكلة من مشكلات اكتساب اللغة، وكذا كلما بدا نجاح مقاربة مع لغة في مجتمع ما فيسار عون إلى تجريبها في مجتمعاتهم.

وفي هذا السياق، ورغبة منا في الإسهام في إنجاح تدريس اللغة الأمازيغية في المنظومة التعليمية المغربية وتجويدها. فإننا نروم من خلال هذه الدراسة، إلى بسط استراتيجية التعليم القائم على المهام التعليمية أمام المهتمين واقتراح تجريبها في تعليم اللغة الأمازيغية للإسهام في تسريع تعميمها في الأسلاك التعليمية.

الكلمات المفاتيح: التعليم القائم على المهام، اللغة الأمازيغية، المنظومة التعليمية المغربية.

Abstract: Language teaching has preoccupied researchers and those interested in education since ancient times. You find them renewing the innovation of methods and strategies whenever a science emerges or one of them pays attention to a solution to a problem of language acquisition, as well as whenever the success of an approach with a language seems to be successful in a society, and help prompts them to test it in their societies.

In this context, and our desire to contribute to the success of teaching the Amazigh language in the Moroccan educational system and improving it. We aim, through this study, to extend the education strategy based on educational tasks to those interested and to suggest experimenting with it in teaching the Amazigh language to contribute to accelerating its generalization in educational wires.

Keywords: task-based education, the Amazigh language, the Moroccan educational system.



مقدمة:

حظي التعليم والتعلم وطرائق واستراتيجيات نقل العلم والمعرفة عموما، وتعليم اللغة بخاصة باهتمام الباحثين في حقل التربية والتعليم عبر العصور. وما ظهور ديدكتيك اللغات إلا نتيجة لهذا الاهتمام والانشغال بإشكالات تعلم اللغة، والبحث عن حلول لها فيما استجد من علوم وتقنيات عبر العصور المتعاقبة والزاخرة باكتشافات علمية وتقنية متسارعة.

وقد أسهمت العديد من العوامل العلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية في بلورة وتطور ديدكتيك اللغات؛ حيث انطلق تطوير استراتيجيات وطرائق تدريس اللغات من خلال النقد الشديد الذي وجهه المربون والباحثون في حقل التربية للمنهجيات التعليمية التي كانت سائدة في زمانهم (نهاية ق19 وبداية ق20)، والتي كانت تعتمد على التلقين ويكون للمعلم الدور المحوري في تلقين المتعلم كل المعارف المتعلقة باللغة المدرسة. وبدلا من هذه الطريقة التقليدية التلقينية ولتجاوز نقائصها في تعليم اللغات، اقترحت مجموعة من الطرائق تركز على تقليل سيطرة المدرس وزيادة مشاركة المتعلم وطبقت لتعليم اللغات المحلية وكذا الأجنبية.

إن تعدد النظريات والطرائق والاستراتيجيات التي عقبت المنهجية التقليدية كانت لتجاوز النقص الذي بدا في تطبيق المقاربة التلقينية؛ ومن هذه الطرائق والمنهجيات المبتكرة نجد المقاربة التي نود بسطها في هذه الدراسة، والتي غايتنا منها تقديم حلول للإسهام في تجويد تدريس اللغة الأمازيغية في المنظومة التعليمية المغربية.

1 - مقاربة التعليم القائم على المهام Task-Based Learning (TBL)

1 – 1 مقاربة (TBL) نشأتها وأسسها النظرية

تعد مقاربة التعلم القائم على المهام Task-Based Learning (TBL)، من المقاربات التي تخدم التربية والتعليم، وتسعى إلى تطوير تعلم المواد الدراسية. وتعد من المقاربات الجديدة في التدريس، وتتميز بكونها تساعد المدرس على تصميم العملية التعليمية التعلمية لتحقيق أهداف التعلم بكفاءة عالية، وترتكز على التعلم الذاتي، والمرونة في التطبيق، والتعلم حسب الموقف والسياق (Winnips, K,2005).

إن التعلم القائم على المهام نموذج تعليمي مشابه للتعلم القائم على حل المشكلات، إلا أنه يتميز عنه بكونه مقاربة تتكامل مع طريقة التعليم والتعلم المتعدد التخصصات، ويوفر للمتعلمين فرص تعلم غنية في مجالات مختلفة.(Bonces, Bonces, 2010: 166) فهذا النموذج التعليمي يرتكز على وضع المتعلمين في



وضعية مشكلة، ويتعين عليهم تحليل المشكلة وتعلم المعرفة اللازمة لحلها. وفي بعض الأحيان يحتاج المتعلمون إلى تشكيل مجموعات للتعاون والاعتماد على تقنيات ومعارف متنوعة ومتكاملة في حل هذا المشكل.

فمقاربة التعلم القائم على المهام، تجعل المتعلمين يتعلمون وفق سياق تعليمي في وضعيات مشكلة، وتجعلهم ينمون اهتمامهم بعملية التعلم، وفي الوقت ذاته يعملون على تأسيس إطار معرفي خاص بهم؛ بحيث لا يمكن بناء تعلم بالاقتصار فقط على معرفة كيفية القيام بالشيء دون معرفة علمية. فالتعلم يقتضي معرفة القيام بالمهمة المطلوبة وفق مبادئ وأساسيات الفعل المطلوب، وتطوير الكفايات العامة المتعلقة بالمهمة. وفقا لـ(Whitehead, 1932) فإن التعلم القائم على المهام ينقل المتعلم من السياق الأول للمهمة الذي يمثل مركز التعلم إلى سياق آخر حيث يمكن تطبيق المبادئ والمعارف والمهارات، وتجعل المتعلم محور التعلم وتمنحه تعلما فعالا. على عكس تلقي المعارف غير الفعالة في الفصل وفق الطريقة التقليدية التي يسطر فيها المدرس.

والتعليم القائم على المهام هو جزء من النظرية المعرفية البنائية الاجتماعية التي جعلت مهنة التدريس أكثر جذّبا لأنها تجعل المعلم ميسرا للتعلم والمتعلم محور التعلم. (Prabhu, 1987) وهي مقاربة تعليمية تطبيقية عملية فعالة، ونمط تربوي هام لإحداث التحول في التربية والتعليم، وهو يعمل على التعزيز المهني للمعلم ويركز على المتعلم في العملية التعليمية لتحقيق أهداف التعلم المرجوة. (أنظر (Harden, R.M, 1996,

اعتبر حبيب(2000 م، ص:180) أن مقاربة التدريس القائم على المهام (TBL) ترتكز على أسلوب المناقشة وتحليل المهمة، ويَعتبر الدرس مهمة رئيسية ويحللها إلى مهام فرعية، ثم يقومها المعلم بمجموعة من الأسئلة المتنوعة في نهاية كل من المهمات الفرعية إلى حين البلوغ إلى هدف المهمة الرئيسية.

وذهب (Long) إلى تعريف (TBL)، بأنها جزء صغير من العمل ينجز من قبل الفرد نفسه أو الآخرين أو في صورة مجموعات صغيرة في مناخ من الحرية والاستقلالية في التنفيذ للحصول على الثناء أو المكافأة. وأشار كل من (Richards, Platt, & Weber)، إلى رؤية مختلفة للتعلم المرتكز على المهمة (TBL)، بأنها النشاط أو الفعل الذي يعكس نتائج المعالجات والفهم اللغوي كالاستجابة حيث تتطلب المهمة من المعلم أن يضع مواصفات لما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار لإنجاز وإتمام المهمة. كما اقترح (Hadly) تعريفا إجرائيا للتعلم القائم على المهام(TBL)،فاعتبره مجموعة أو سلسة متتالية ومتعاقبة من الأنشطة الصفية واللاصفية



تتطلب من المتعلمين أن يعملوا في ضوء اللغة الهادفة، بغرض إعدادهم لمواجهة التحديات الوظيفية الخاصة بالعالم الحقيقي، وتتضمن بذلك حاجاتهم لاكتشاف المادة العلمية بصورة جديدة، وكذلك مهارات القراءة التقنية أو التطبيقية للانتقال للصف الأعلى. وتقييم المهمة يكون من خلال النتائج التي تم التوصل إليها. (Hadley, G, 2000)

ومجمل القول، إن مقاربة التعلم القائم على المهام تعتمد على التعلم الذاتي، وتقوم على مجموعة من الخطوات والإجراءات المتتالية، (مرحلة ما قبل المهمة-مرحلة تنفيذ المهمة-مرحلة ما بعد المهمة)، التي يجب تنفيذها من أجل إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات المتكاملة، وتتطلب فهم وإنجاز مهام معينة ذات هدف ومعنى. فالعنصر المحوري في هذه الاستراتيجية هو المهمة. فما المقصود بالمهمة التعليمية؟ وما خصائصها؟ وما هي مميزاتها؟

2-1 المهام التعليمية، ماهيتها وخصائصها:

تزخر حياتنا اليومية بالمهام، فهي تحيط بنا من الصباح الباكر حتى وقت متأخر من الليل؛ (غسل وجهنا مهمة، وكذلك إعداد وجبة الإفطار، والذهاب إلى العمل بالسيارة. تحضير درس، شراء الصحيفة، إلخ...). واقترضها علماء اللغة التطبيقيين والمنهجيين applied linguists and methodologists لاستخدامها في تعليم اللغة، مستفيدين من المجال الدلالي للفظة "المهمة"، وتم تكييف مدلول هذه المفردة مع المفاهيم المعتمدة في مجال التعليم وتعليم اللغة بالخصوص.

ظهرت محاولات عديدة لتعريف مفهوم المهمة التعليمية، لما له من أهمية في إدارة التعلم بنجاح، وتحقيق أفضل النتائج، والتواصل مع المتعلمين وبيئاتهم، وهذا المفهوم من المداخل الجديدة التي تؤكد على أهمية التعاون، واحترام قيمة العمل الفردي والجماعي، والاهتمام بالإنجاز والأداء الفاعل. الخميسي(2001، ص: 53-56)

تعد المهمة التعليمية نشاطا صفيا أو غير صفي يعمد فيه المتعلمون إلى استيعاب أو معالجة أو إنتاج أو حل مشكل بالاعتماد على معرفتهم العلمية المكتسبة ومهاراتهم الشخصية وفق تعليمات المعلم. وفي تعليم اللغة فالمهمة بالإضافة إلى كونها نشاطا تعليميا يرتكز على الاستيعاب والمعالجة والإنتاج فإنه يعتمد أيضا على التفاعل باستعمال اللغة المستهدفة بالتعلم؛ فالمتعلمون يعمدون إلى استخدام معرفتهم النحوية بهدف التعبير عن المعنى، على أن تكون الغاية نقل المعنى وليس معالجة الصيغة اللغوية، وينبغي أن تكون المهمة حدثًا تواصليًا في كل مراحلها. (Nunan, 2006)



وتتصف بكونها خطة عمل تستوجب تحديد الموارد التعليمية اللازمة، والإجراءات المناسبة لإنجازها؛ بحيث إذا اختلف النشاط التعليمي المخطط له فقد لا ينتج عن هذه المهمة التعلمية سلوك تواصلي. والمهمة ترتكز على فهم التعليمة، فهي تسعى إلى دمج المتعلمين لتنمية الكفاية اللغوية من خلال التواصل، وتتطلب لإنجازها تبادل المعلومات أو الآراء أو إبداء الدوافع والأسباب، وهي تسمح للمتعلمين باختيار المصادر اللغوية وغير اللغوية اللازمة للقيام بها على الوجه المطلوب.

وتتضمن المهمة التعليمية عمليات استخدام اللغة في مواقف واقعية: فهي تتطلب القيام بأنشطة لغوية مشابهة للمواقف اللغوية الحقيقية، أو القيام بأنشطة لغوية مصطنعة. وتتضمن المهمة التعليمية واحدة أو أكثر من المهارات اللغوية، وتعتمد المهمة التعليمية على العمليات العقلية العليا التي توجب الانتهاء بالوصول إلى خرج(output) محدد؛ أي تحقيق الهدف من المهمة التعليمية. (Ellis, 2003)

يمكن إجمال القول في تحديد المهمة التعليمية بكونها نشاط يُطلب من المتعلمين للوصول إلى نتائج تعليمية من خلال بعض العمليات التي تسمح للمعلم بضبط وتنظيم الموقف التعليمي. والمهمة أيضاً ما سيفعله المتعلم في الفصل الدراسي أو خارجه، وهو نشاط محدد ينجز عن طريق توظيف اللغة، ويمكن إشراك المتعلم في مثل هذه المهام كتكرار كلمة أو جملة أو قراءة فقرة والإجابة عن أسئلة متعلقة بها، أو الاستماع إلى موضوع واستخلاص العناصر الرئيسة فيه. وهي تعني أية محاولة لتعلم اللغة التركيبية لها هدف معين، ومحتوى ملائم، وتتضمن أداء عمل معين، وحساب معدل إنجاز أولئك الذين يؤدون المهمة. ومن المفترض أن المهمة تشير إلى خطط عمل تهدف إلى تسهيل تعلم اللغة، بحيث تندرج من نوع التدريب البسيط المختصر إلى الأنشطة الأكثر تعقيداً وطولاً مثل الحل الجماعي للمشكلات واتخاذ القرار.

بناء على ما سبق، وما ورد في (Aquilino. S, 2004)، يمكن تحديد المهمة وتلخيص خصائص المهمة التعليمية كالآتي:

- عبارة عن نشاط أو عمل له هدف ومضمون وخطة يسير عليها؛
- أنشطة موجهة نحو الهدف أو موجهة نحو الهدف. يتم تقييم الأداء اعتمادًا على ذلك على تحقيق أو عدم تحقيق الهدف؛
- تتكون معظم الوقت من سلسلة من الخطوات، متباينة جيدًا ولكن بإحكام مرتبطة ببعضها البعض، مشروطة بشكل متبادل بالتسلسل المنطقي للإجراءات التي تسبق وتتبع كل خطوة من الخطوات. عدم تنفيذ إحدى الخطوات يمكن أن يبطل نتيجة المهمة؛

- العملية والإجراءات المطبقة في تحقيق المهمة شرط لتحقيق الهدف النهائي بشكل فعال؛
- تختلف الأدوات والإجراءات المطلوبة وفقا للأهداف التي نهدف إليها؛
- قد يكون الهدف المراد الوصول إليه مشكلة يجب حلها؛
- تمثل عناصر فرعية لمهمة أكبر وتتميز بالتسلسل والتدرج من البساطة إلى التعقيد، وهو ما يتوافق مع النمو اللغوي الطبيعي؛
- المعنى أساسي بالنسبة للمهمة التعليمية؛
- لا يُعطى المتعلمون معاني جاهزة لاجترارها؛
- للَمهمة التعليمية علاقة مع المواقف الواقعية لاستخدام اللغة؛
- الأولوية للإنجاز التام للمهمات التعليمية؛
- تقّوم المهمة التعلمية في ضوء خرجها وهدفها.

2 - مقاربة تعليم اللغة القائم على المهام A task-based language teaching approach (TBLT) وخطواتها الإجر ائية.

1 - 2 مقاربة تعليم اللغة القائم على المهام (TBLT)

اكتسبت مقاربة تعليم اللغة القائم على المهام أهمية كبيرة لدى الباحثين والمهتمين بمجال تعليم وتعلم اللغات في العقد الأخير. وأكدت بعض الدراسات على أن هذه المقاربة أصبحت بيداغوجية ناجحة لتعليم اللغة، وذلك لكونها تعتمد في تعليم اللغة على أنشطة متنوعة مرتبطة بالحياة الواقعية لتحقيق نتائج تواصلية. (Khoram & Zhang, 2019; Richards & Rodgers, 2014; Ji &Pham, 2020; Ke, 2009). يمكن أن يساعد تطبيق استراتيجية (TBLT) الطلاب على إثراء مدخلات اللغة المستهدفة بمهام أصيلة يمكنها تطوير دافعيتهم لتعلم اللغة. (Aliasin et al., 2019; Page & Mede, 2018)

وتعلم اللغة بالاعتماد على المهام نابع من أساس معرفي مفاده أن اللغة ليست مجرد نظام من القواعد، ولكنها مصدر ديناميكي لخلق المعاني، وعليه فالمعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتعلمها، بل لابد من تطبيقها بشكل تواصلي يحقق وظيفية اللغة؛ حيث تهدف هذه المقاربة إلى تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغة. لذلك فالتركيز في تطبيق هذه المقاربة يكون بالاعتماد على مهام واقعية نابعة من العالم الحقيقي.



وتدريس اللغة القائم على المهام (TBLT) من المقاربات المعتمدة في تدريس اللغة الثانية أو اللغات الأجنبية، واعتمدت لأول مرة من قبل Prabu (1987)في مشروعه ببنغالور في الهند. هذه المقاربة التعليمية تجعل المتعلمين ينخرطون في أداء سلسلة من المهام في بيئة لغوية تفاعلية حقيقية (Murad, 2009) باستخدام اللغة المستهدفة للتواصل. ويجب أن تتعلق الأنشطة في المهمة بالعمل اليومي. أو بعبارة أخرى، يجب أن تركز المهمة على وضعيات حياتية واقعية موجهة لتطوير التعلم بهذه المقاربة؛ حيث تعد الكفاية التواصلية الهدف الرئيسي لتدريس اللغة. ومع ذلك، فإن الكفاية التواصلية المذكورة لا يقصد بها القدرة على استخدام اللغة بشكل صحيح ومناسب كمتحدث أصلي للغة، بل القدرة على التواصل لتحقيق هدف التواصل. (Koucká, 2007)

2 - 2 الخطوات الإجرائية لمقاربة تعليم اللغة القائم على المهام.

قدم Wills (1996) إطارا مرجعيا للتعلم القائم على المهام مع شرح محدد لمراحل تسلسله ارتباطا بأهمية استعمال اللغة في تبادل المعنى. وهذا الإطار يوفر ظروفا ملائمة لتعلم اللغة. كما اقترح Ellis إطارا لتصميم الدروس القائمة على المهام ويتألف من مراحل: ما قبل المهمة وأثناء المهمة وما بعد المهمة. (Shijun. C, & Jing. W, 2019)

ويمكن توضيح هذه المراحل كالآتي:

1. **مرحلة مل قبل المهمة:** وهي المرحلة التي تسبق أداء المهمة، تعتمد على الأستاذ بصورة كبيرة، حيث يتم فيها إعداد وتصميم إطار عام للمهمة وكيفية تنفيذها، وتهدف هذه المرحلة إلى تقديم موضوعات أو موضوعات جديدة للمهمة، وإعداد المتعلمين لتنفيذ المهمة ويتم فيها:

- تحديد عنوان أو موضوع المهمة (عنوان الدرس) ويلي ذلك القراءة العلمية الدقيقة (الدرس) وتحديد محتواه، وعناصره الهامة التي يجب التركيز والتأكيد عليها.
- انتقاء نوع أو نمط المهمة التي تتناسب مع طبيعة الدرس ومادته، حيث يمكن تنويع المهام داخل الدرس الواحد أو جعلها نمطا واحدا حسب رؤية الأستاذ، وطبيعة المادة العلمية، وتتعدد أنماط المهام حيث منها: (مهمة دراسية أو استذكار، مهمة حوارية أو مناقشات، مهمة تطبيقية أو علمية، مهمة مرجعية تتضمن الرجوع لمصادر المعلومات، ...الخ)



- تحديد الأهداف الرئيسة من المهمة بحيث تكون شاملة للدرس، ومتنوعة وإجرائية.
- يقسم الأستاذ المهام حسب حجم الدرس، وموضوعه إما في صورة مهمة واحدة رئيسة أو تقسيم الدرس (المهمة الرئيسة) إلى مجموعة من المهام الفرعية، ويحدد الأهداف الخاصة بكل منها وتصاغ المادة العلمية في ضوء ذلك حيث تكون المهمة إما في صورة موقف، أو تعريف، أو مشكلة، أو سؤال مفتوح أو محدد، أو فقرة قرائية قصيرة من الدرس الخ...
- تعيين الوسائط التعليمية والأدوات التي ستساعد في إنجاز المهام سواء كانت أجهزة عرض، أو مواد للعرض، أو أدوات تجارب علمية، ... إلخ.
- يتأكد المعلم من مناسبة تلك المهام لمستوى المتعلمين، ويحدد كيفية تنفيذها إما في صورة فردية أو في صورة مجموعة صغيرة.
- التقويم في نهاية كل مهمة، ويكون في صورة شفهية أو كتابية، ويتكون من أسئلة موضوعية أو مقالية ... إلخ، للتأكد من إنجاز المتعلم للمهمة واستيعاب مادتها العلمية على أفضل صورة.

2. **مرحلة تنفيذ المهمة:** توضح هذه المرحلة كيف يتم تنفيذ المهام من قبل المتعلمين وما يجب عليهم القيام به خلال هذه الورشة أو الحصة؛ أي مجموعة الخطوات التي تنجز أثناء القيام بالمهمة، ويكون للمتعلمين الدور الأساس والأكبر في الأداء، ويتوقف دور الأستاذ على التوجيه وتوضيح الغموض وتشجيع الطلاب على سرعة الإنجاز، وفيها:

- يقوم الأستاذ بإعطاء التعليمات والإرشادات للمتعلمين عن كيفية تنفيذ المهمة، والهدف منها، التمهيد لها، وتهيئتهم لأدائها.
- تتوزع المهام على المتعلمين بحيث لا يتم الانتقال من مهمة إلى أخرى إلا بعد الانتهاء من التي سبقتها.
- يستمع المتعلمون للأستاذ بإنصات وهو يلقي عليهم عنوان المهمة والتعليمات، وكذلك الأسئلة الشفهية وأيضاً يستمعون لزملائهم أثناء المناقشات والحوارات.
- يعزز الأستاذ الإبداع وتوليد الأفكار من خلال مهارات التواصل العلمي.



- يركز الأستاذ على ضرورة الاستعارة من عمليات (التفسير، الملاحظة، والاستنتاج، والتنبؤ، والتفكير) أثناء تنفيذ المهمة.
- يعد الأستاذ أنشطة في نهاية محل المهمة ليتأكد من استعادة المتعلم من المادة العلمية.
- يستفيد المتعلم من التغذية الراجعة في بيئة التعلم المباشر أو بالاستعانة بنماذج الإجابات وغيرها من الوسائل فإن لم تساعد هذه الوسائل المتعلم في تعديل التعليم يلجأ للأستاذ للمساعدة.
- بعد انتهاء المهام في الدرس يكون قد تم استيعاب موضوع الدرس، يناقشهم الأستاذ شفهيا وكتابيا.

3. **مرحلة ما بعد المهمة:** وهي مرحلة التأكد من النتائج والأداء بصورة عامة للمهام، ومدى تحقيقها للأهداف، وتكون في صورة (التقويم النهائي لكل عناصر الدرس، مقترحات المتعلم ومنظوراتهم المستقبلية ورؤيتهم الخاصة عن موضوع الدرس، تطبيقات ذلك في الواقع وذكر نماذج وأمثلة حياتية، إعداد الأبحاث والتقارير، مناقشات وحوارات داخل الفصل يقودها الأستاذ، تعزيز أداء المتعلمين المتفوقين والمتميزين في تنفيذ المهام، واستيعاب المادة العلمية، وتشجيع الآخرين لبذل قصارى جهدهم في المهام القادمة). (تغريد رفيق، 2017. ص: 15-17)

3 - 2 أدوارومهام الأستاذ / المعلم والمتعلم في مقاربة تعليم اللغة القائم على المهام

تتعدد أدوار الأستاذ في مقاربة التعليم القائم على المَهمة في تعلم اللغة وتعليمها، فيما يلي أهمها:

1. اختيار المهام وترتيبها.
2. تهيئة المتعلمين لأداء المَهمة.
3. لفت انتباه المتعلمين إلى الصيغة اللغوية المستهدفة.
4. تدريب المتعلمين على الاستراتيجيات اللازمة لأداء المَهمة.
5. توجيه المتعلمين في أثناء أداء المَهمة.
6. حفز المتعلمين وتشجيعهم على أداء المَهمة.
7. تقديم المساعدة والعون عند الحاجة.



وأما عن أدوار المتعلم في مقاربة تعليم اللغة القائم على المَهمة فهو أساسي، لأن هذه المقاربة متمركزة حول المتعلم، ويتوقع منه في هذا النوع من التعلم أن يتحكم في أداء المَهمة؛ بمعنى أن يتحمل مسؤولية أدائها، بالتفكير في معطياتها، وتحليلها للوصول إلى السبيل الأنسب لإتمامها، وتطبيق استراتيجيات التعلم المناسبة لإنجازها بفاعلية. وهو مطالب بالالتزام الجدي، وإبداء الدافعية والثقة في النفس، والسعي نحو الهدف، والرغبة في أداء المَهمة. ويقوم المتعلم بممارسة المشاركة في العمل الجماعي أو الثنائي، وملاحظة زملائه، والتقويم الذاتي. Oxford, R. L. (2006)

3 - تعليم اللغة الأمازيغية وفق مقاربة تعليم اللغة القائم على المهام(TBLT)

1 - 3 اللغة الأمازيغية في المنظومة التعليمية بالمغرب

عرفت اللغة الأمازيغية بكونها أقدم لغة في شمال أفريقيا، وجدورها التاريخية مرتبطة بالإنسان الذي سكن هذه الأرض منذ أقدم العصور، كما بينت ذلك مجموعة من النقوش الصخرية والآثار المكتشفة في المنطقة. كما يثبت ذلك تداول اللغة إلى حد اليوم على الرغم من الأحداث التي مرت منها المنطقة عبر التاريخ من احتلال واحتكاك بالأجناس واللغات الأخرى كالرومانية والفنيقية والعربية والبرتغالية والإسبانية والفرنسية. وقد أدى هذا الاحتكاك إلى ظهور وضعية سوسيولسانية تتميز بخاصية متنوعة. من لغتين رسميتين (الأمازيغية، والعربية) تتمظهران في لهجات متعددة، إضافة إلى لغتين أجنبيتين وهما الفرنسية والإسبانية.

تعد اللغة الأمازيغية مكونا أساسيا من مكونات الهوية الوطنية المغربية، فهوية المجتمع المغربي الثقافية يطبعها التنوع الذي تعد الأمازيغية بتفاريعها اللهجية وبعاداتها من أهم مكوناته، فهي حاضرة إما ضمنيا أو واقعيا في العالم السوسيوثقافي المغربي. وتتكون اللغة الأمازيغية إجمالا من فروع جهوية ثلاثة، وهي : تاريفيت في الشمال، وتامازيغيت في الوسط وفي الجنوب الشرقي، وتاشلحيت في الأطلس الكبير وفي الجنوب الأوسط الغربي. وتستعمل أوجه هذه اللغة خارج هذه الفضاءات في المحيط العائلي خاصة بالنسبة لبعض الأسر التي احتفظت عليها في المدن الكبرى وكذا في بعض الظرفيات الحميمية غير الرسمية بين شخصين أو أكثر ينحذرون من فرع لغوي واحد. إن ما يناهز 50% من ساكنة المغرب يتكلمون الأمازيغية (بوكوس 1995)؛ وإن ثلاثة أرباع تلك الساكنة مزدوجو اللسان ما بين الأمازيغية والعربية المغربية الدارجة (اليوسي 1989). وما هذه الازدواجية، المشروطة بعوامل سوسيواقتصادية، إلا ازدواجية انتقالية أحيانا عند الشباب الحضريين المتكلمين بالأمازيغية، بحيث تفضي هذه الازدواجية اللغوية غالبا في نهاية الأمر إلى

أحادية لغوية لصالح العربية الدارجة. وهذا يزيد في تهميش اللغة الأمازيغية التي لا تحظى إلا بوضعية هشة حتى داخل المجموعة التي تنتمي إليها (بوكوس 1981، 1995، وكرافيل 1979).

لعبت التوجهات السامية للمغفور له الملك الحسن الثاني في خطابه 20 غشت سنة 1994 دورا مهما في التأسيس لإدماج اللغة الأمازيغية باعتبارها مكونا رئيسيا من مكونات المجتمع المغربي، بالتالي كانت المؤسسة الملكية بالمغرب أول من أطلق لبنة الاعتراف تأسيسا على مجموعة من التطورات التي كان يشهدها الواقع السياسي والمجتمعي المغربي.

وجاء خطاب صاحب الجلالة الملك محمد السادس بأجدير سنة 2001، وصدور الظهير المؤسس للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية؛ المؤسسة الأكاديمية التي أنيطت بها مهام متعددة أبرزها القيام بالأبحاث والدراسات لإنتاج عدة بيداغوجية ومعينات ديدكتيكية لإدماج اللغة الأمازيغية في التعليم.

وتماشيا مع التوجهات السامية للمغفور له الملك الحسن الثاني الرامية إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار إدماج تعليم فروع الأمازيغية في البرامج والمقررات المدرسية، أدرج الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999، في إطار إعادة هيكلة التعليم، والذي صادق عليه الملك محمد السادس، ضمن دعاماته التسع عشرة، الدعامة التاسعة (115 و116) المتعلقة بإدراج اللغة الأمازيغية في التعليم.

إلا أن اللغة الأمازيغية لم تكتسب مشروعيتها بشكل رسمي إلا مع الخطاب الملكي لأجدير بخنيفرة في 17 أكتوبر 2001 الذي أسس إحداث وتنظيم المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بمقتضى ظهير أجدير، هذا الظهير الذي جسد، من خلال ذلك التأسيس، ما كان قد أعلن عنه جلالة الملك، محمد السادس، أثناء خطاب العرش لـ 30 يوليو 2001. إنه معهد "يوكل إليه الحفاظ على ثقافتنا الأمازيغية وتطويرها وتقويتها في الفضاء التربوي والسوسيوثقافي والإعلامي الوطني وكذا تسيير الشؤون المحلية والجهوية (...)" المادة الثامنة من الظهير. ويأتي إدماج اللغة الأمازيغية في النظام التعليمي في سبتمبر 2003 تنفيذا لهذه التوجهات.

وتفعيلا لهذه التوجهات السامية، عملت وزارة التربية الوطنية على إصدار مذكرات وزارية تعمل على تنظيم إدماج اللغة الأمازيغية في منظومة التربية والتعليم، هذا من حيث الإجراءات الإدارية والتنظيمية. أما من ناحية المواكبة العلمية وتزويد المؤسسات بالمقررات التعليمية والمراجع المتعلقة بتعليم الأمازيغية وتأطير وتكوين الأساتذة والمتدخلين، فقد أنجزت بإشراف وتأطير من المعهد الملكي لكونه المؤسسة المنوط بها هذا الدور وهي الكفيلة بضمان سير العملية لما يخوله لها الظهير الشريف. وقد تكلفت هذه المؤسسة في هذا السياق بمهمة تهيئة اللغة الأمازيغية، والبحث من أجل النهوض بها وإدماجها في النظام التربوي والإعلام

والحياة العامة. وقامت بشراكة مع وزارة التربية الوطنية على تحديد مضامين تدريس الأمازيغية، وإنتاج الكتب المدرسية، ومنهجية التدريس، وطرق التقويم، وتكوين المكونين في مختلف المستويات. وتحديد الغلاف الزمني لتدريس الأمازيغية.

وفي سياق تطوير تعليم اللغة الأمازيغية في التعليم بالمغرب، نرى أنه لابد من الاستفادة من طرائق ومقاربات تعليم اللغات. لذلك نقترح مجموعة من الإجراءات والأنشطة والمهام لتعليم اللغة الأمازيغية وفق مقاربة تعليم اللغة القائم على المهام (TBLT). ونركز في هذه الورقة على أنشطة موجهة لتلاميذ متفاوتين في مستوى معرفتهم باللغة الأمازيغية باعتبارها اللغة الهدف.

2 – 3 نشاط تطبيقي لتعلم اللغة الأمازيغية وفق مقاربة (TBLT)

نقترح كنشاط تطبيقي لتعليم اللغة الأمازيغية وفق مقاربة TBLT)، مهمة تعليمية لتنمية المهارات اللغوية التواصلية. تهدف إلى جعل المتعلمين في وضعية تواصلية تحتم عليهم توظيف مكتسباتهم المعرفية ومعارفهم اللغوية في صياغة تراكيب غايتها وصف صورة من جهة أولى، وفهم الموضوع واستيعابه بناء على المقدم من التعبيرات اللغوية من جهة ثانية. وصياغة أسئلة الجواب عنها ييسر الوصول إلى الهدف الإجرائي للمهمة وليس الأساسي؛ إذ الهدف الأساسي هو استعمال اللغة الهدف في التواصل بطريقة سليمة. ويمكن وضع بطاقة للنشاط التطبيقي المقترح بالشكل الآتي:

1 الهدف	الغاية التعليمية من المَهمة، مثل: ممارسة القدرة على وصف الأشياء بدقة، معتمدا على التراكيب والمعجم المكتسب في اللغة الأمازيغية. وتسعى المَهمة إلى جعل المتعلم يستخدم اللغة مركزًا على المعنى.	ⴰⵡⵜⵜⴰⵙ ⵏ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⵙⴳ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ ⵣⵓⵏⴷ: ⵜⴰⵣⵎⵎⵔⵜ ⵏ ⵓⵙⵏⵓⵎⵎⵍ ⵏ ⵉⵙⴽⴽⵉⵏⵏ ⵙ ⵓⵙⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⵓⵙⴽⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ, ⵏⵏⴰ ⴳ ⵍⵍⴰⵏⵜ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⴰ ⵉⵍⵎⴷ ⴳ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵢⵏⵏⴰ ⵉⵖⵉⵏ ⴰⵏⵏ ⵉⵙⵙⵍⴽⵎ ⴰⵏⴰⵎⴽ ⴷ ⵓⵙⵏⵜⵍⵉ ⵓⵎⵙⵙⵃⵍⴷ	ⴰⵡⵜⵜⴰⵙ



#	العنصر	الوصف	ⴰⴳⵍⴰⵎ	ⴰⵙⵎⵉⵍ
2	**المُعطيات**	المعلومات الشفهية وغير الشفهية المتضمنة في المَهمة: صورة، تعليمات الأستاذ.	ⵓⵎⵍⴰⵏ ⵉⵎⵓⵏⴰⵏ ⴷ ⴰⵔⵎⵓⵏⴰⵏ ⵏⵏⴰ ⵉⵍⵍⴰ ⴳ ⵜⵎⵙⵙⴽⵉⵔⵜ: ⴰⵡⵍⴰⴼ, ⴷ ⵜⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ	**ⵜⵉⵎⵓⵛⴰ**
3	**الشروط**	طريقة تقديم المعلومات: معلومات مقسمة بين المتعلمين أو مشتركة، أو كيفية استخدامها.	ⵜⴰⵖⴰⵔⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⵎⵏⵉⴷ ⵏ ⵉⵎⵓⵏⴰⵏ: ⵉⵎⵓⵏⴰⵏ ⵉⴱⴹⴰⵏ ⴳⵔ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⵏⵖⴷ ⵉⵛⵛⴰⵔⵏ ⴳⵔⴰⵜⵙⵏ ⴷ ⵓⵏⴰⵎⴽ ⵙⵉⵏ ⵙⵙⵎⵔⴰⵙⵏ	**ⵜⵉⴼⴰⴷⴷⵉⵡⵉⵏ**
4	**الإجراءات**	الإجراءات المنهجية التي يجب اتباعها في أداء المَهمة: كيفية أداء المهمة: (بشكل فردي، أو ثنائي، أو جماعي). وقت تنفيذ المَهمة: (محدد أو غير محدد).	ⵜⵉⵎⴳⴳⵉⵜⵉⵏ ⵜⵉⵏⴱⵔⵉⴷⵉⵏ ⵉⵅⵙⵙⴰⵏ ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵓⴹⴼⵓⵔ ⴳ ⵜⵉⴳⴳⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ: ⴰⵏⴰⵎⴽ ⵏ ⵜⵉⴳⴳⵉ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ (ⵙ ⵓⵎⵏⴰⴷ, ⵏⵖⴷ ⵙ ⵓⵙⵉⵏⵔⴰⵏ, ⵏⵖ ⵙ ⵓⵎⴳⵔⵓ). ⴰⴽⵓⴷ ⵜⵉⴳⴳⵉⵜ ⵉ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ	**ⵜⵉⵎⴳⴳⵉⵜⵉⵏ:**
5	**المُخرج**	نتيجة أداء المَهمة: تحديد موضوع الصورة. وقد يكون المُخرج مفتوحًا باحتمالات متعددة، أو مغلقًا لا يسمح إلا لنتيجة صحيحة واحدة فقط. إن الهدف الحقيقي من المَهمة ليس الوصول إلى المُخرج، بل استخدام اللغة بطريقة تنمي تعلم اللغة. وقد لا يبدو المُخرج مهمًا من الناحية التعليمية، لكن المهم هو العمليات العقلية واللغة المستخدمة في	ⴰⵙⴳⵍⴰⵍ ⵏ ⵜⵉⴳⴳⵉ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ: ⴰⴷ ⴰⴼⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵓⵡⵍⴰⴼ, ⵉⵖⵉ ⴰⴷ ⵜⴳ ⵜⵢⴰⴼⵓⵜ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵔⵜ ⴰⵍⵍⴰⵙ ⵏ ⵜⵏⵓⴼⵙⵜ, ⵏⵖⴷ ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⵓⵏⴰⵏ ⵉⵙⴰⵡⴰⵍⵏ ⴳⴼ ⵓⵡⵍⴰⴼ. ⴰⵢⵏⵏⴰ ⵉⵙⵜⴰⵡⵀⵎⵎⴰⵏ ⵙⴳ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ, ⴰⵢⵏⵏⴰ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⵏ ⵜⵎⵉⴳⴳⵉⵜⵉⵏ ⵜⵓⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ	**ⵜⴰⵢⴰⴼⵓⵜ**

	الوصول إليه. وبما أن الأمر كذلك فالحكم على أداء المَهمة يجب أن يعتمد على قدرة المتعلم على إظهار نوع الاستخدام اللغوي الذي يساعد على تطوير تعلمه للغة.	ⵉⵜⵜⵓⵙⵡⵓⵔⵉⵏ ⵎⴰⵔ ⴰⵏⵏ ⵉⵔⴰⵃ ⴰⵡⵜⵜⴰⵙ. ⴱⴰⵛ ⴰⵏⵉⵏⵉ ⵉⵙ ⵜⵜⵓⴳⴰ ⵜⵎⵙⴽⵔⵜ ⵙ ⵓⵏⴰⵎⴽ ⵉⵖⴷⴰⵏ ⵉⵍⴰⵣⵎ ⴰⵖ ⴰⵏ ⵀⵍⵓ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴳ ⵓⵙⵡⵓⵔⵔⵉ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⴳ ⵓⵙⵏⵓⵎⵎⵍ ⵏ ⵓⵡⵍⴰⵊ, ⴷ ⵜⵣⵎⴰⵔ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⵔⵉ ⵏⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵖⵔ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵢⴰⴹⵏⵉⵏ ⴳ ⵜⵉⴽⴽⵉ ⵏ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ ⵎⴰⵔ ⴰⴷ ⴰⵊⵏ ⴰⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵓⵍⴰⵊ.	
6 **العمليات**	العمليات اللغوية والعقلية التي يُفترض أن يتطلبها تنفيذ المَهمة، مثل الاختيار والتعليل والتصنيف وترتيب المعلومات وتحويلها من شكل إلى آخر. وتختلف المهمات في مستوى تعقيدها وفقًا لما تتطلبه من عمليات عقلية.	ⵜⵉⵎⵉⴳⴳⵉⵏ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⴷ ⵜⵓⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵏⵏⴰ ⵙ ⵏⴷⵎⴰ ⴰⴷ ⵜⵅⵚⵚⴰ ⵉ ⵓⵙⴽⴰⵔ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ, ⵣⵓⴷ: ⴰⵙⵜⴰⵢ, ⵜⴰⵙⴰⵏⵡⴰⵢⵜ, ⴰⵙⵏⵎⴰⵍⴰ ⵏ ⵓⵎⵍⴰⵏ..., ⴰⵔ ⵜⵎⵢⴰⵍⵍⴰⵏⵜ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ ⴳ ⵓⵙⵡⵉⵔ ⵏ ⵓⵏⵎⴰⵔ ⵏⵏⵙⵏⵜ ⵙ ⵓⵢⵏⵏⴰ ⵜⴻⵜⵜⵔ ⵏ ⵜⵉⴳⴳⵉⵜⵉⵏ ⵜⵓⵏⴳⵉⵎⵉⵏ.	**ⵜⵉⵎⵉⴳⴳⵉⵏ**

النشاط التطبيقي عبارة عن ورشة للتعبير الشفوي؛ يعمل خلالها أحد المتعلمين على وصف صورة (سند التعلم)، والمطلوب من باقي المتعلمين اكتشاف موضوع الصورة. ويتطلب هذا النشاط تقديم وصف دقيق لمكونات الصورة بقدر وبلغة (مستهدفة) سليمة ليتمكن زملاؤه من معرفة موضوع الصورة، ويحتاج ذلك التركيز من قبل المتعلمين الآخرين والاستماع الجيد إلى أوصاف زميلهم، وتوجيه أسئلة له تيسر عليهم معرفة موضوع الصورة. وتتوافر في هذا النشاط كافة العناصر المميزة للمَهمة، وهي:



1. تتضمن "خطة عمل" تهدف إلى تحفيز التفاعل بين المتعلمين (المتعلم الواصف وباقي المتعلمين)؛
2. التركيز على المعنى بشكل أساسي: وصف محتوى الصورة؛
3. يختار المتعلم التراكيب اللغوية المناسبة لإتمام المهمة؛ فليس ثمة محاولة لإخباره بكيفية وصف الصورة. ويختار المتعلمون الآخرون الأسئلة المناسبة لتيسير اكتشاف موضوع الصورة؛
4. النشاط مصطنع بطبيعة الحال، لكن اللغة المستخدمة في التفاعل تلتقي مع تلك المستخدمة في التواصل الطبيعي، مثل إعطاء معلومات واضحة عن شيء ما بحيث يستطيع الآخر معرفته؛
5. تأدية النشاط تستدعي استخدام اللغة الشفوية؛
6. يتطلب النشاط استخدام عمليات معرفية، تتمثل تحليل مكونات أجزاء الصورة ووصفها للوصول إلى تحديد موضوعها؛
7. يتمثل الدليل على إنجاز المَهمة في تحديد موضوع الصورة، وهذا مُخرج واضح للنشاط.

خلاصة:

من خلال ما تقدم، يمكننا القول بأن مقاربة تعليم اللغة القائم على المهام (TBLT)طريقة ملائمة في تعلم اللغة الأمازيغية، يمكن اعتمادها في تطوير مناهج اللغة الأمازيغية في التعليم بالمغرب، لما تسمح المَهمة للمتعلمين بالانخراط في ممارسة أنشطة تعليمية يركزون فيها على استخدام اللغة الأمازيغية المعيارية في مواقف تواصلية للتعبير وتوصيل المعنى، مع تأجيل التركيز على "الصحة اللغوية". وفي هذا الصدد يمكن اعتماد "تعليم اللغة المدعوم بالمَهمة"؛ حيث تُجعل المَهمة جزءًا من برنامج تعلم اللغة وتعليمها إلى جانب الأنشطة اللغوية الأخرى بما في ذلك التدريبات والتمارين اللغوية، في مقابل "تعليم اللغة المبني على المَهمة" الذي يُؤسس على سلسلة من الوحدات التعليمية المتكاملة المعتمدة على المهام.

وفي هذه الحالة تقدم المهام فرصًا متنوعة، يجد فيها المتعلم نفسه محتاجًا إلى استخدام اللغة الأمازيغية لكونها موضوع التعلم في الاستيعاب والإنتاج، والتواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، في مواقف يوظف فيها قدرته اللغوية ليس في اختيار الألفاظ والتعبيرات والصيغ اللغوية الملائمة للتعبير عن المعنى الذي يود نقله شفاهة أو كتابة فحسب، بل إلى جانب ذلك في معالجة الأفكار التي يستقبلها استماعا وقراءة واستيعابها وفهمها.

إن الأسس المنطقية والنظرية التي تتأسس عليها مقاربة تعليم اللغة القائم على المَهام، وما تتميز به من خصائص تجعلها قابلة للتطبيق في مستويي التخطيط والتدبير، تُغري بمحاولة تجريبه في تصميم الأنشطة اللغوية في تعليم الأمازيغية واعتمادها في المستويات التعليمية لتجويد تعلمها وللإسراع في تعميمها



في المراحل التعليمية. ولا ريب أن ذلك سيساعد في تطوير تعليم اللغة الأمازيغية من جانبين أولهما اختبار فاعلية مقاربة جديدة في تصميم أنشطة اللغة الأمازيغية وتنفيذها، وهذا الاختبار قد يؤدي إلى الكشف عن المزيد من الحقائق العملية المتعلقة بهذه المقاربة، والآخر الكشف عن مزيد من الأطر والمحددات الإجرائية لإنجاز أنشطة لغوية وظيفية وتقويمها.

وفي هذا السياق، ولتطوير تعليم اللغة الأمازيغية واللغات عموما في قطاع التربية والتعليم، لابد من الانفتاح على مقاربات ومنهجيات جديدة ومبتكرة لتجاوز ما يعاني منه تعليم اللغات من تعثرات. وفي ما يخص هذه المقاربة التي سلطنا عليها الضوء في هذه الدراسة، فإننا نحث الباحثين والمهتمين إلى الانكباب على دراستها وتطبيقها في مجالي تعليم المتعلمين وكذا تكوين المعلمين، وكشف فاعليتها في تطوير حقل تعليم اللغات بالمدرسة المغربية.

المراجع

- أحمد، بوكوس (2013). مسار اللغة الأمازيغية الرهانات والاستراتيجيات، تعريب فؤاد ساعة، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. المغرب.
- تغريد، رفيق أحمد حمد (2017). أثر توظيف استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة (TBL) في تنمية المفاهيم ومهارات التواصل العلمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عبد الله. معروف (2018). تعليم وتعلم اللغة العربية دراسة لسانية تطبيقية. شبكة الألوكة.
- عبد الله. معروف (2021). الأساس المعرفي اللساني في تعليم اللغة. مجلة الدراسات الإفريقية وحوض النيل– العدد الحادي عشر. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. برلين، ألمانيا. (ص: 382 – 405).
- عبد الله، معروف (2022). المهارات الحياتية في المنظومة التربوية المغربية من خلال المنهاج الجديد، دراسة في التوجهات التربوية الجديدة للغة الأمازيغية. مجلة مسارات في التربية والتكوين. سلسلة أعمال الندوات والمؤتمرات، ج 2. منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال المغرب (ص: 51 -62).
- نسرين، أحمد خميس (2020). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني باستخدام المهمات التعليمية في إكساب مها ارت التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساس. جامعة الشرق الأوسط. عمان الأردن.



- Aquilino S.(2004). The Task-based Approach in Language Teaching. *International Journal of English Studies* .
- Branden K. (2006). Introduction: Task-Based Language Teaching in a Nutshell. In: K. Branden (ed.) *Task-Based Language Education.* Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 1-10)
- Carless, (2007) Student use of the mother tongue in the taskbased classroom.
- Carless, D. V., (2001). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. English Department, Hong Kong Institute of Education, 10 Le Ping Road,Tai Po, Hong Kong.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press. Universidad de Murcia. (pp. 39-71)
- Furuta, J. (2002). Task-Based Language Instruction: An Effective Means of Achieving Integration of Skills and Meaningful Language Use. Retrieved 26\1\2011.from Eric No. (ED475019).
- Hui Wen C. (2020). The Effect of Task-based Language Teaching in Learning Motivation. *International Journal on Social and Education Sciences.* Volume 2, Issue 1, 2020 ISSN: 2688-7061 (Online)
- Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. *Asian EFL Journal International*, 8, 3. Retrieved 13\1\2011 from http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php.
- Oxford, R. L. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal International*, 8, 3. Retrieved 13\1\2011from http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php.
- Prabhu (1987). Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press.
- Sánchez, A. (2004). The Task-based Approach in Language Teaching. *International Journal of English Studies*. vol. 4 (1). pp. 39-71. Retrieved 14\1\2011 from www.um.es/engphil/ijes.
- Shehadeh, A. (2005). Task-based Language Learning and Teaching: Theories and Applications. In: C. Edwards & J. Willis (eds.) *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. pp. 13- 30. Palgrave Macmillan.



- Shijun C & Jing W. (2019). Effects of Task-based Language Teaching (TBLT) Approach and Language Assessment on Students' Competences in Intensive Reading Course. *English Language Teaching; Vol. 12, No. 3.* Canadian Center of Science and Education. URL: https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p119
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*. 36, 1–14. Retrieved on 13\1\2011 from http://opac.lrc.ctu.edu.vn/pdoc/47/Task%20based%20instruction.pdf.
- Skehan, P. (2007). Language Instruction Through Tasks. In: J. Cummins and C. Davison (eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. pp 289-301. Springer.



تدريس الحجاج بالثانوي التأهيلي بين الو اقع والمأمول

درس علوم اللغة نموذجا

Teaching pilgrims in the secondary qualification between reality and hope

He studied language sciences as a model

محمد و اقديم

طالب باحث بسلك الدكتوراه، مختبر الديداكتيك واللغات والوسائط والدراماتورجيا،

كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، القنيطرة.

الدكتور امحمد واحميد

أستاذ التعليم العالي، كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، القنيطرة.

الملخص:تندرج هذه الورقة العلمية ضمن الأعمال البحثية الساعية إلى كشف محتويات مكون علوم اللغة ضمن مقررات اللغة العربية ومقارنتها بما يحكم الخطاب الرسمي من توجهات، وما تطمح المنظومة التربوية إلى تحقيقه من غايات كبرى، وسعينا من خلالها إلى الوقوف عند حضور الحجاج بمقوماته ووسائله ونظرياته في تلك المقررات، ومعرفة أسباب النقص الحاصل لدى المتعلّمين فيما يخص مهارات التعبير عن الآراء وبناء المواقف والدفاع عنها بالحجج والآليات المناسبة، وذلك من أجل اقتراح بدائل تعيد النظر في المفهوم السائد عن البلاغة وإعطاء مساحة أكبر لآليات الحجاج اللغوية والبلاغية في المقررات، وتبسيطها لتلائم مستويات المتعلّمين، وتسعفهم على تطبيقها في تحليل النصوص والخطابات، وفي إنتاج نصوص وملفوظات مختلفة قادرة على تحقيق الإقناع وملتزمة بالبناء الحجاجي وتوظيف الوسائل والتقنيات اللغوية والبلاغية المناسبة، للوصول إلى غاية بناء كفاية حجاجية تسعف المتعلّم في مواجهة مختلف الوضعيات والسياقات التواصلية حاضرا ومستقبلا.

الكلمات المفتاحية: علوم اللغة، البلاغة، البلاغة الجديدة، الحجاج، التربية، المتعلّم، المقرّرات، الخطاب الرسمي، بناء الموقف، آليات الحجاج، النظريات...

Abstract : This scientific paper falls within the research work that seeks to reveal the contents of the language sciences component within the Arabic language curricula and compare it with the directions that govern the official discourse, and the major goals that the educational system aspires to achieve. Knowing the reasons for the lack of learners' skills in expressing opinions, constructing positions, and defending them with appropriate arguments and mechanisms, in order to propose alternatives that reconsider the prevailing concept of rhetoric, give more space to the mechanisms of linguistic and rhetorical arguments in the



courses, and simplify them to suit the levels of learners, and help them to It is applied in analyzing texts and discourses, and in producing different texts and utterances that are capable of achieving persuasion and are committed to argumentative construction and employing appropriate linguistic and rhetorical means and techniques, to reach the goal of building argumentative competence that helps the learner in facing various communicative situations and contexts, present and in the future.

Keywords: language sciences, rhetoric, new rhetoric, pilgrims, education, the learner, courses, formal discourse, building a stance, mechanisms of arguments, theories...

مقدمة

تهتم التربية الحديثة بتدريس اللغات وما يتعلق بها من علوم مختلفة، سعيا لترسيخ الهوية اللغوية والانفتاح على اللغات الحية، إضافة إلى السعي نحو إنماء الجوانب المختلفة في شخصية المتعلّم بغية بناء إنسان يتفاعل مع مختلف اللغات والخطابات التي تحملها إيجابا، عبر إكسابه أساسيات اللغة والتواصل أولا، ثم الرقي بفكره إلى امتلاك مهارات وأدوات مساعدة على بناء المواقف والدفاع عنها في مختلف مناحي الحياة، إضافة إلى تحليل الخطابات عبر تلك الأدوات الإجرائية، قصد بناء المواقف إزاءها ومحاورتها بشكل فعّال.

في هذا الإطار تسعى المدرسة المغربية إلى مواكبة هذه المستجدّات، عبر فتح المجال أمام تعلّم اللغات الحية، دون إغفال اللغة العربية والعمل على ترسيخ مكوناتها المدرّسة لخدمة تلك الغايات المرتبطة ببناء الإنسان وتزويده بآليات بناء الموقف والدفاع عنه، وهي آليات توفرها نظريات الحجاج المختلفة، التي لا يمكن الاستغناء عنها في تحقيق الأهداف المؤدية إلى تنزيل تلك الغايات وترجمتها إلى أرض الواقع، وهذا يطرح إشكالات متعددة ترتبط بمدى حضور الحجاج في المنظومة التربوية، سواء على مستوى الخطاب الرسمي والوثائق الموجّهة لعمل المنظومة، أو على صعيد التنزيل ضمن الكتب والمقررات الدراسية، وهي الإشكالات التي حاولنا هنا الاقتراب منها قصد الوقوف عند مدى حضور الحجاج ضمن مقررات اللغة العربية، وتحديدا مكون علوم اللغة، الذي يختص بتقديم المفاهيم والآليات اللغوية والخطابية التي يتزود بها المتعلم لمواجهة الخطابات في وضعيتي التلقي والإنتاج.

وسنسعى بعد كشف الدرجة التي يحضر بها الحجاج ضمن مكون علوم اللغة في عدد متنوع من كتب المقررات الخاصة بمختلف مستويات وتخصصات السلك الثانوي التأهيلي، إلى طرح بدائل تسعى إلى



أن تكون عمليّة وبسيطة، بحسب ما يسمح به المقام، وهدفنا من خلالها أن نعزّز حضور الحجاج بوسائله وتقنياته ونظرياته البلاغية واللغوية تحديدا، لمراعاة التلاؤم بين الدروس والمقررات التي تلقى في الفصول، وبين الخطاب الرسمي والغايات الكبرى للمنظومة، وللوثائق الرسمية المنظمة لمادة اللغة العربية، مع الحرص على الانسجام والتكامل بين مكونات المادة. وعملنا من خلال ذلك على الإصرار على ضرورة إدراج المعارف الحجاجية بطريقة مبسّطة تراعي مستوى المتعلم، استجابة لحاجيات العصر الذي يحتاج فيه المتعلم إلى تعلّم آليات التفكير وامتلاك الكفاية الحجاجية كي يواجه بها سيل الخطابات التي تكتسح حياته اليومية.

I. و اقع تدريس الحجاج في مقررات علوم اللغة العربية

1. الحجاج وعلوم اللغة

يجمع التركيب "علوم اللغة" بين مجالين معرفيين مختلفين، الأول بصيغة الجمع (علوم)، يشير إلى العلم، الذي يرتبط في عموميته بمجموعة من الشروط والمقومات المعروفة في العلوم الحقة والطبيعية، والشق الثاني يحيل إلى اللغة الطبيعية كموضوع متعدد الجوانب رغم صيغته المفردة، (Oswald Ducrot, 1995, pp. 8-9) والتي كانت على الدوام موضوعا للتفكير، وخصوصا خلال العصر الحديث الذي أخذ التفكير اللغوي ينحو فيه منحى العلمية، تأسيا بمجالات العلوم الطبيعية والإنسانية، فأصبحت دراسة اللغة علما، بل علوما يختص كل واحد منها بجانب معين من جوانب الظاهرة اللغوية، وتحاول المناهج التعليمية أن تواكب تطورها عبر إدماج المعارف المختلفة، المرتبطة بها، ضمن المقررات الدراسية.

بهذا فإن علوم اللغة هي تلك المباحث الكبرى المرتبطة باللغة كمجال وموضوع للدراسة، تهمّ جوانبها المختلفة من صرف ونحو وأصوات.. وهي علوم تناول العلماء العرب قضاياها منذ القديم، وبقي التداول فيها مستمرا إلى يومنا هذا، كما أن الباحثين والعلماء في الغرب اهتموا بها أيما اهتمام في إطار اللسانيات ومباحث الصواتة والصوتيات (phonologie et phonétiques)، والسيميائيات(Simiotique)، والتداوليات(Pragmatiques)، وظلت البلاغة مرتبطة بهذه العلوم عند العرب، غير منفصلة عنها في أمهات كتب القدماء، حتى أنها ضمّت مباحث مشتركة مع علم النحو والصرف، كما هو متجسّد في كتاب "دلائل الإعجاز" لعبد القاهر الجرجاني، ومن سار على دربه من البلاغيين، أمثال السكاكي الذي فرّع البلاغة إلى فروع ثلاثة، وخص علم المعاني بالبحث في بعض القضايا المطروحة عند النحويين كالتقديم والتأخير، والحذف...إلخ.

ومن البديهي أن يطرح السؤال المتعلق بالعلاقة بين الحجاج وعلوم اللغة (ما علاقة الحجاج بعلوم اللغة؟)، وهو سؤال مشروع، يتبدّى جوابه واضحا من خلال إدراج الحجاج في إطاره العام الذي هو البلاغة، فالبلاغة كما أسلفنا ارتبطت منذ القديم بعلوم اللغة المختلفة، وظلّت تتداولها الكتب التعليمية بفروعها الثلاثة، سيرا على نهج السكاكي، الذي عمل على تقزيم هذا العلم الكلي بتعبير حازم القرطاجني "الذي يقتضي ضبطه الإحاطة بعلوم اللسان وعلوم الإنسان المختلفة المتدخّلة في تكوين الذات المنتجة للخطاب (العمري، 2012، صفحة 5) كما عمل على تنميطه في الفروع الثلاثة التي نجد لها حضورا اليوم في كتبنا المدرسية للسلك الثانوي التأهيلي، وهذا ما يوسّع انتشار تلك النظرة الاختزالية للبلاغة، ويقصي جناحها التداولي الحجاجي، عبر جعلها مرتبطة فقط بالتخييل والإمتاع، مما يحتّم تدارك الأمر وإعادة الأمور إلى نصابها، عبر إعادة استحضار الجناح الحجاجي للبلاغة في مقرراتنا، وخصوصا في ما يرتبط بالمعارف المتعلّقة بمكون علوم اللسان/ اللغة.

وحين ننظر إلى الحجاج بمنظور حديث، فإننا نجد أنه مرتبط بعلوم اللغة، إذا تعلّق الأمر بنظرية الحجاج اللغوي التي نظّر لها اللغوي الفرنسي أوزوالد ديكرو Oswald Ducrot، لكنه يخرج من هذه الدائرة إذا استحضرنا الحجاج الجدلي والبلاغي، وهذا الأخير هو الذي يجخل ضمن البلاغة الجديدة التي أرسى أسسها الفيلسوف البلجيكي شاييم بيرلمان C.Perelman الذي أعاد الحجاج إلى البلاغة بعد أن اختُزلت في شقّها التخييلي المرتبط بالشعر والمحاكاة بمفهومها الأرسطي (بنوهاشم، 2022، صفحة 7)، واستفاد منه بعض الباحثين العرب محاولين إعادة توسيع البلاغة العربية، بعد التقزيم السالف الذكر عقب عمل السكاكي، وأبرزهم الأستاذ محمد العمري الذي يشتغل ضمن مشروع البلاغة العامة داعيا إلى الاهتمام بالجانب الحجاجي من البلاغة، إلى جانب جناحها التخييلي، وفي هذا الإطار تأتي هذه الورقة العلمية التي ندعو فيها إلى ترسيخ هذه النظرة التوسيعية في مقرراتنا التعليمية.

2. حضور الحجاج في النصوص المنظمة لمادة اللغة العربية

سعت نظريات التربية بتوجهاتها المختلفة إلى دراسة ميدان التعليم ونواحي العملية التعليمية التعلمية من جهة الطرق المعتمدة لتيسير الاكتساب وتعلم المعارف والمهارات، وتزايد الاهتمام مؤخرا بالجوانب المهارية وطرق تنشيطها لدى المتعلمين، وخصوصا ما يتعلق بآليات التفكير التي يشكل بناء الموقف ودعمه بما يلزم من أدلة أبرزها وأهمها، لكونه يصل بالمتعلم إلى أعلى درجات التفكير التحليلي والتركيبي المؤدي إلى تفكيك المواقف المختلفة وبناء رأي إزاءها، وهذه غايات التربية عند بعض المنظرين، فهذا أوليفي روبول يستحضر منظور دولاند شير الذي يذهب إلى أن التربية نقل للمواقف، ويرد عليه



قائلا: "أن نربي ليس معناه، أو ليس معناه فحسب نقل المواقف. أن نربي هو أن نعطي لكلّ واحد القدرة على الحكم بوضوح على مواقفه الخاصة وأن يكون مسئولا عنها." (روبول، 2002، صفحة 182)

وهنا تبرز أهمية مهارات الحجاج وما يرتبط بها من معارف ومفاهيم وتقنيات تسعى المناهج التعليمية الرسمية إلى إدراجها في المقررات والمواد الدراسية التي يتلقاها المتعلمون بشكل متدرج عبر مختلف مستويات التعليم، وتسعى كذلك إلى الاستفادة منها في بناء الدروس وطرق إيصالها من قبل المدرّسين، وهذا ما نجده في المناهج الرسمية المغربية، التي تضمّ تأكيدا داخل المنهاج والتوجهات الرسمية الخاصة باللغة العربية بالثانوي التأهيلي، في فقرة مركزة تبين مزايا اعتماد مدخل الكفايات، هي: "يترجم اعتماد مدخل الكفايات في صياغة منهاج المرحلة الثانوية تحولا من الاهتمام بنقل المعارف الجاهزة للمتعلم، إلى الاهتمام بتمهيره في بناء المعرفة بنفسه، و[إعادة] استثمار مكتسباته في وضعيات وسياقات جديدة، من خلال امتدادات منفتحة على مختلف المواد الدراسية، وعلى الحياة." (المناهج، 2007، صفحة 2).

في هذا الصدد تم تسطير مجموعة من الكفايات التي عدها مهندسو الإصلاح ضرورية، وتتماشى مع الرؤية الجديدة الساعية إلى تعليم المهارات بدل المعارف الجاهزة، وأبرزها خمس كفايات هي: التواصلية، والمنهجية، والثقافية، والاستراتيجية، والتكنولوجية. وكلها حاضرة، وإن بنسب متفاوتة، في دروس علوم اللغة.

ويعتمد المنهاج مدخلا آخر، إلى جانب مدخل الكفايات، هو مدخل القيم، الذي تظهر فيه الحاجة إلى البلاغة، وشقها الحجاجي بشكل خاص، ذلك أن القيم، كما هو معلوم، مجال للتدافع والترافع والحوار، يتوجب على المدرسة الحديثة أن تركز عليه لما له من أهمية في تكوين الإنسان الحر والمتوازن القادر على إفادة مجتمعه، والدفاع عن قيمه وأفكاره، وهذا يؤكده واضعوا المنهاج والتوجهات الرسمية في: " تحديد اختيارات وتوجهات المنظومة التربوية، انطلاقا من المرتكزات الأساسية التي حددها الميثاق الوطني للتربية والتكوين."[1] وتم تلخيص تلك الاختيارات والتوجهات، في ما يتعلق بتعزيز القيم، في عدة نقط أبرزها:

- ترسيخ الهوية المغربية والحضارية والوعي بتكامل روافدها؛
- نشر حقوق الإنسان والمواطنة وترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛



- التشبع بروح الحوار والتسامح واحترام الحق في الاختلاف." (المناهج، 2007، صفحة 3).

وقد أضيف إليها ما يتعلق بالحاجات الشخصية للمتعلم، وأبرزها "إعمال العقل واعتماد التفكير النقدي والاستقلالية تفكيرا وممارسة." (المناهج، 2007، صفحة نفسه)

يشير استقصاؤنا لجوانب الخلفيات النظرية المشكلة للتوجهات التربوية الخاصة باللغة العربية في الثانوي التأهيلي، إلى الوعي التام من قبل الجهات الرسمية بالأهمية البالغة لجوانب صقل شخصية المتعلم وإعداده للتعامل مع مختلف المواقف الحياتية، عبر تشبعه بقيم وثقافة الحوار والاختلاف، وهذا ما يشكل المجال الخصب الذي تشتغل فيه بلاغة الحجاج، التي تزود المتعلم بتلك المفاهيم والآليات الإجرائية المسهّلة لعملية التحاور مع الآخر والدفاع عن وجهة النظر والقيم الشخصية والاجتماعية، فضلا عن تزويده بآليات تفكيك خطابات الآخرين وكشف مغالطاتها ومزالقها، وهذا يدخل في نطاق ما تركز عليه التوجهات بخصوص تمتع المتعلم بالاستقلالية والحرية. وهو وعي يفترض أن تكون البرامج والمحتويات قد أدرجت المفاهيم والآليات التي ستعين المتعلّم على اكتساب تلك المهارات والكفايات السالفة الذكر. وهذا ما سنقف عنده في المحور الموالي.

3. الحجاج في تدريس علوم اللغة

إن تأمّل المقررات الدراسية الخاصة باللغة العربية في الثانوي التأهيلي يقود إلى نتيجة مفادها أن هناك وعيا بأهمية تدريس المتعلمين مختلف علوم اللغة ونظرياتها القديمة والحديثة، ويجدها كذلك تتدرج في عرض وتقديم المادة بالتدرّج من المستوى السطحي المرتبط بمعلومات عامة عن الظواهر اللغوية في الجذع المشترك إلى التعمق في التصورات القديمة لهذه العلوم في الموروث البلاغي عند العرب خلال السنة الأولى من سلك البكالوريا، وصولا إلى بسط التصورات النظرية الحديثة، لاستكمال الصورة، خلال السنة الختامية من هذا السلك.

ويشير ذلك إلى كون الأهداف المسطرة لهذا المكون، الذي تدرّس فيه علوم اللغة والبلاغة، ترتبط بمعايير ومخرجات هذا السلك، واستهداف تكوين شامل وجامع يأخذ فيه المتعلّم نظرة شاملة عن مختلف القضايا والمفاهيم، إلى جانب التصورات النظرية حول القضايا البلاغية والنقدية، بحيث إن الطرق البيداغوجية الموظفة في إعداد المقررات والكتب المدرسية تستهدف تمهير المتعلم على التفكير والتشبع بمجموعة من المبادئ التي نجد في التوجهات أن من ضمنها: "التشجيع على تطوير الكفايات الذهنية العليا لدى المتعلم، وعلى اتخاذ القرار وموقف الانفتاح على التغيير[و] تنمية ردود أفعال ديمقراطية نابعة من قيم المواطنة وحقوق الانسان." (المناهج، 2007، صفحة 6) وهذا المبدأ الأخير يفترض ضرورة إقناع



المتعلمين بهذه الأفكار والأطروحات المرتبطة بالديمقراطية وحقوق الإنسان، باعتماد استراتيجيات إقناعية في التدريس وبناء الدروس، مع الاستعانة بما يصاحب ذلك من تأثير عاطفي مرتبط بشخصية المدرّس وميولاته وتوجّهاته، وقدرته على إثارة عواطف المتعلمين باعتباره قدوة.

4. و اقع البلاغة والحجاج في دروس علوم اللغة بالثانوي التأهيلي.

إن الملاحظة البارزة التي يخرج بها الدارس من استقراء دروس المادة، واستقصاء طرق تمريرها للمتعلم، هي أن هناك اكتفاءً بالتصورات النظرية المرتبطة باللسانيات البنيوية ولسانيات النص فقط، وعرضا لمفاهيمها وإجراءاتها في الدروس المرتبطة بالنظريات الحديثة لعلوم اللغة، في مقابل إغفال نظريات أخرى لها طابع وظيفي أكثر، ولها فاعلية في تحليل الخطابات وتأويلها، وفي تزويد المتعلّم بآليات التفكير والاستدلال المسعفة في تحليل النصوص والخطابات، وهي الفاعلية والغاية التي ينشدها المنهاج في إطار تكامل مكونات مادة اللغة العربية، ومنها نظريات التداوليات والحجاج بمختلف توجهاتها، وخصوصا البلاغية واللغوية، وهذا النقص سنلاحظه بجلاء عند عرضنا لعدد الدروس المقررة التي لها علاقة بالبلاغة والحجاج وفق مستويات السلك التأهيلي.

1.4- مستوى الجذع المشترك

تركز التوجهات الرسمية في بناء منهاج ومعارف هذا المستوى على أسس ديداكتيكية كثيرة تستحضر المكتسبات السابقة للمتعلم وتُعدّه لمراكمة معارف ومهارات أخرى، يحضر فيها النقاش والحوار والحجاج، ومن بينها الأسس النفسية التي تركز على أن المتعلم يأتي من الثانوي الإعدادي مزودا بمعارف ومهارات مرتبطة بالحجاج، إذ نجد أنها تسطّر ما أن هذا المتعلم يتسم ب:"اندفاع قويّ، وتطلع نحو الأحسن، وقدرة على التجريد والحجاج والتحليل، وتمسك بالمثل واستعداد للمناقشة والمناظرة والاختيار..." (المناهج، 2007، صفحة 12)

وتظهر مخرجات هذا السلك من خلال الكفايات المسطرة، التي ينبغي أن يتمكن منها المتعلم، ونركز هنا على ما يخص علوم اللغة تحديدا، حيث تستهدف دروس الجذع الأدبي في الجانب التواصلي "توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية"، وفي الجانب المنهجي "القدرة على البرهنة والاستدلال"، أما في الجانب الثقافي، فتمّ التركيز على "التمكن من رصيد في اللغة والبلاغة، يسعف المتعلم في فهم النصوص وتحليلها ويعمق ثقافته في المجالين معا" (المناهج، 2007، الصفحات 13-14) وهنا تظهر النظرة التكاملية لمكونات المادة، بحيث تخدم معارف علوم اللغة الغايات المسطّرة في مكون النصوص



والإنشــاء، وهي الفهم والتحليل لمختلف النصــوص، كما يبين المكانة البارزة للبلاغة، وضــمن المعارف الواجب إكسابها للمتعلم، بالرغم من سيادة تقسيم السكّاكي ومن بعده لعلومها.

أول درسـين اللغوية المقررة لمسـتوى الجذع المشـترك يجعل الباحث متفائلا، لأنه ينمّ عن اسـتمرار الوعي النظري السـابق الذي سـجّلناه سـلفا، على مسـتوى التوجيهات والمنهاج، وهو وعي بضـرورة إدراج الحجاج في المقررات وتعليمه للمتعلمين، وضـرورة تصـويب التصـور السـائد حول البلاغة، في الكتب التعليمية لدى العرب في أنماط التعليم التقليدي، الذي يقصي جانبها الإقناعي، ويظهر في هذين الدرسين الحاملين لعنواني "بلاغة الإمتاع" و"بلاغة الإقناع"، وفيهما نجد أن المادة المدرسـة تسـعى إلى جعل المتعلم يميز بين بعدي البلاغة، ويفرّق بين بلاغة النص الجمالي الإمتاعي، ونظيرتها القائمة على الإقناع، وهما يقدّمان معلومات تمزج بين القديم والحديث، ويجعلان بلاغة الإمتاع مرتبطة بالانزياح المحقق لشـعرية اللغة، ويربطان بلاغة الإقناع بالجانب التداولي، وهذا ما نقرؤه في الخلاصـات المذيّلة لهذين الدرسـين: "تعتمد بلاغة الإمتاع على إثارة المتلقي عبر الانزياح، وخرق المألوف في اللغة الطبيعية (...) لبلاغة الإقناع خصـائص عديدة منها: الوضـوح، والتدرّج وأحادية المعنى. وقد يسـتعمل المبررات الدينية أو التاريخية لاسـتمالة المتلقي [و] يمكن للنص الحجاجي أن يعتمد على الحجج المنطقية مخاطبا بذلك عقل المتلقي لا عواطفه. وفي الحالتين يكون الهدف هو تعديل سـلوك ومواقف المتلقي اتجاه قضـية معينة." (كولحسـن، 2005، الصفحات 245-247).

وما عدا هذين الدرسـين الأول والثاني في المقرّر، لا يجد المتتبّع دروسـا أخرى تتمّم هذا التوجه العام للبلاغة، وحتى في السـنوات الموالية لا يسـتكمل التصـور، وبالتالي يقف التلميذ عند هذا الحدّ، بل ينسـى هذا التمييز مع الزمن، لأنه ينقطع تماما خلال سـنتي الجذع والأولى، ولا يعود إليه إلا في السـنة الختامية، ضمن ثلاثة دروس سنراها فيما بعد.

يلاحظ الأمر ذاته في مقررات التخصـصـات العلمية، على مسـتوى الجذوع المشـتركة، بحيث نرى سـيطرة الدروس البلاغية المرتبطة بالبلاغة وفق التصـور ذاته، فنجد تركيزا على تقسـيم الأسـاليب إلى خبر وإنشـاء، ثم ما يتعلق بالتشـبيه والمجاز، دون أية إشـارة إلى وظائفهما الحجاجية، إلى جانب دروس نحوية وصـرفية وإملائية، وبهذا تمّ تغييب المعارف والوسـائل المرتبطة بالحجاج، رغم أن مكون النصـوص يضـم نصا حجاجيا سيتم تحليله مع المتعلم دون تزويده بأدنى المعارف المرتبطة بهذا النمط.



وبهذا فإن هناك تغييبا للدرس الحجاجي باعتباره شقا أساسا داخل البلاغة بمعناها العام، وفي المقابل تحضر بمعناها المختزل الذي يربطها بالأدب والتخييل فقط دون أن تتعداه إلى الاهتمام بالخطابات الإنسانية المتنوعة وذات الصبغة الحجاجية خصوصا. وهو أمر يتوجب تداركه لتحقيق تلك الغايات والأهداف التي تنشدها الإصلاحات المتتالية لمنظومتنا التربوية.

2.4- مقرر السنة الأولى من سلك البكالوريا

تركّز دروس علوم اللغة المقررة في السنة الأولى بكالوريا آداب على المعارف المرتبطة بالبلاغة العربية القديمة، إضافة إلى دروس علم العروض، وأغلبها يعدّ استكمالا لما تم تعلّمه خلال الجذع المشترك، حيث نجد غيابا تاما لمبحث علم البديع الذي درس منه التلميذ بعض القضايا والمفاهيم في الجذع، وتم التركيز على علم المعاني الذي نجد منه أكثر الدروس البلاغية، ومنها: الخبر والإنشاء، إضافة إلى الفصل والوصل، والتقديم والتأخير، مع الإيجاز والإطناب والمساواة، وإلى جانبها تطرح قضايا ومفاهيم علم البيان الأكثر تعقيدا مثل التشبيه الضمني، والتشبيه التمثيلي، ثم المجاز المرسل، والمجاز العقلي، والاستعارة بأنواعها المختلفة: التصريحية والمكنية، والأصلية والتبعية، دون أية إشارة إلى جانبها الحجاجي(بومكنان، 2022، صفحة 137) وهذا يؤكّد عدم استحضار الموروث البلاغي الإنساني، بدءا من بلاغة أرسطو، كما نسطّر غياب الرؤية الحجاجية في التعامل مع تلك المعارف، بحيث لا نكاد نجد إشارة إلى الجانب الوظيفي المرتبط بالإقناع، في الحديث عن تلك الأدوات والمفاهيم البلاغية، رغم أنه موجود في منشئها داخل كتب عبد القاهر الجرجاني وغيره من البلاغيين العرب الذين وضعوا تعاريف وأسس تلك المفاهيم والمعارف.

وهذا الغياب للحجاج والبلاغة بمعناها العام والكلّي، على مستوى مكون النصوص، يوازيه تغييب هذه المعارف والمفاهيم في مكون التعبير والإنشاء الذي يحتاج فيه المتعلّم إلى توظيفها واستخدامها أثناء إنتاج نصوص متماسكة يدافع فيها عن وجهة نظره في القضايا المطروحة أمامه، ويستثنى من ذلك مكون النصوص الذي خُصِّصَت فيه نصوص ثلاثة، من النثر القديم، لمقاربتها حجاجيا، لكن مقاربتها وتحليلها سيكون ناقصا ما دام أنه لم يسبقه ولم يوازِه عرض ودراسة للتقنيات الحجاجية ضمن مكون علوم اللغة.

فيما يخص التخصصات العلمية والتقنية لهذا المستوى، فهي لا تخرج عما سبق، بحيث لا نكاد نجد ضمن دروسها في علوم اللغة أي درس يدخل في نطاق الحجاج بشكل مباشر، إذ تتوزع دروسها ما بين النحو: التمييز والحال والنسبة.. والصرف: المصادر..، ثم البلاغة بمعناها المعروف منذ السكاكي: الأمر والنهي، التمني، الاستعارة، الطباق والمقابلة. ولا يتم استحضار الجانب الحجاجي إلا في دروس تمّ فيها لفت



الانتباه إلى أغراضها البلاغية المرتبطة بالسياقات التواصلية، وفق نظرية أفعال الكلام والتداولية، فنقرأ مثلا في إفادات درس الأمر: " يصنف الإنشاء الطلبي ضمن أفعال الكلام، وهي الأقوال التي يصاحب فيها القول العمل(...) كما يقوم السياق والقرائن اللفظية والمعنوية بدور حاسم في مساعدة القارئ على التمييز بين مختلف المعاني المستفادة من أفعال الكلام." (المتقي، 2022، صفحة 54)

ومع هذا لم يتم الحديث عن دورها الإقناعي لهذه الأغراض البلاغية ومدى تأثيرها في المخاطب، ونصادف بخصوص درس الاستفهام إفادات أخرى من نظرية المحاورة، وهي: "يحصل الاستلزام الحواري عندما تستلزم الجملة الاستفهامية معنى مقاميا غير معناها الحرفي، أي عندما تنقل الجملة الاستفهامية من الدلالة على السؤال إلى الدلالة على معنى آخر يدرك مقاميا." (المتقي، 2022، صفحة 67)

ولم يتم التعامل مع هذا المعلومات والإشارات إلا كإفادات إضافية ملحقة بالدروس لا ينتبه إليها التلميذ إلا نادرا، ولا يصل إليها الأستاذ في درسه إلا إذا نبّه المتعلمين إلى قراءتها لاحقا، والحقيقة أنها يجب أن تدرّس وسط الدرس ويتم توظيفها أثناء تحليل الأمثلة مع التنبيه إلى قوتها الحجاجية لاستغلالها في دراسة الخطابات المقرّرة في مكوّن النصوص، وهي خطابات يحسب لواضعيها أنها جديدة وتساير نوعية الخطابات التي تعجّ بها الساحة اليوم ويصادفها المتعلّم في حياته اليومية، لكنّ ما يسجّل بخصوصها أنها مثلما قلنا سلفا لا يتمّ مواكبتها بمعارف ووسائل ومفاهيم حجاجية تسلِّح المتعلّم بعدّة منهاجية تسعفه على تحليلها، بل إن من الواجب هنا الانفتاح على ما يمكن أن تتضمّنه من مغالطات قد يقع فريسة لها.

3.4- السنة الثانية من سلك البكالوريا

تختص دروس ومعارف علوم اللغة لمستوى السنة الختامية لمسلكي الآداب والعلوم الإنسانية بأنها تعرض المفاهيم والقضايا المستمدة من النظريات الحديثة لعلوم اللغة واللسانيات والنظريات الغربية، بحيث نجد ما يتعلق بالصورة الشعرية: مكوناتها المتمثلة في أنواعها البلاغية: الاستعارة والتشبيه والمجاز، وأيضا المكونات المشكلة للصور: اللغة والحس والتجريد. وتمت مقاربة اللغة وفق المنظور الساني التوزيعي والبنيوي، بحيث يستحضر الدرس محوري الاختيار والتأليف المعروفين لدى اللسانيين، ثم وظائف الصورة الشعرية، وفيها نجد حضور الوظيفة الحجاجية من زاوية نظر اعتمادها لثلاث مؤشرات هي الاستمالة النفسية، والتفسير، والإقناع باستعمال القياس المضمر، وهذا مستمدّ من نظريات الحجاج البلاغي والخطابي خصوصا، وهي معارف مهمة تفتح أفق تفكير المتعلم على إمكانية ممارسة الحجاج بالاستعارة والصورة الفنية بمكوناتها المختلفة التي نجدها في الشعر أولا، ثم في مختلف الخطابات



الإنســـانية كذلك، رغم أن محتويات الدرس لا تفتح أفقها على إمكانية توظيفها في مختلف الخطابات، خصـوصا وأن المتعلّم ترسّخت لديه النظرة التي تربط الاستعارة بالتصوير الشعري فقط. (أبطي، 2007، صفحة 68)

هناك معارف أخرى يبدأ بها مقرر هذا المستوى، وهي بنيوية خالصة تضم مكونين أساسيين صاغهما النقاد البنيويون في مقاربتهم للشـــعر، وهما التوازي والتكرار، وفي الجانب المرتبط بوظيفتهما لم يشـــر الكتاب المقرّر إلى ما له علاقة بإمكانية الاســـتمالة والإقناع المرتبط بالجانب الحجاجي الذي يتوفر في كل شـــعر، مهما بلغت درجة ذاتيته، إلا في الوظيفة التأكيدية للتكرار، أما التوازي فتمّ إغفال ما يؤدّيه من استمالة واستهواء نفسي يجرّ القارئ إلى التسليم بجمالية النص ومن ورائها بما يحمله من قيم وأطروحات قد تكون في أبسط صورها مرتبطة بالرؤية الوجودية التي يحملها الشاعر بخصوص العالم الذي يشاركه فيه ذاك المتلقي.

تنضاف إلى ذلك المعارف الخاصة بمجال اشتغال السرديات البنيوية والسيميائية المتمثلة في درسي الخطاطة الســـردية والنموذج العاملي الذي وضـــعه ألجيرالدس جوليان كريماس لتحليل النصـــوص الســـردية، وهما نموذجان لا يســـتحضـــران الجوانب الإقناعية والحجاجية التي يمكن أن تنطوي عليهما القصـــة والرواية والحكاية في علاقة كاتبها بالقارئ الذي يســـتهدف إحداث تأثير ما فيه، وهذا راجع إلى التصـور النظري المتحكّم في الدراسـات البنيوية، والمرتبط بانطلاقها في دراسـة النصـوص والخطابات من مســـلمّة موت المؤلف واعتبار النص بناءً مغلقا لا علاقة له بالكاتب وتوجهاته. وتليها دروس أخرى تمتح من مرجعيات لسـانيات النص كالاتسـاق والانسـجام، ثم نظرية الأطر في درس الانسـجام، وهي معارف تغيب فيها الإشـارة إلى ما يمكن أن يلعبه تسـاق النصـوص وانسـجامها من أدوار في إقناع المتلقّي وجعله يذعن لما تحمله من أطروحات ويسلّم بها.

هناك درس ختامي في كتب هذا المســـتوى تجتمع فيه بعض نظريات الحجاج وتكثّف فيه معارفها المرتبطة بالوسـائل الحجاجية وأدوارها في تحقيق الإقناع، وفيه تحضـر نظرية الحجاج البلاغي والخطابي، من خلال اسـتحضـار مفهوم القياس بشـقيه الاسـتنباطي والاسـتقرائي، ثم مصـطلح الشـاهد والتعارض، وإدماج الكل في الجزء والجزء في الكل، والتضـمّن، وإلى جانبها تحضـــر معارف نظرية الحجاج اللغوي التي أصّلها اللغوي الفرنسي أوزفالد ديكرو، من خلال مفاهيمها المركزية كالروبط الحجاجية، والأفعال اللغوية، والتكرار، والصـور البلاغية كالاسـتعارة والتشـبيه التمثيلي والكناية، التي تمّ النظر إليها من زاوية حجاجية إقناعية تجعل منها اســـتدلالات طبيعية، إذ تعرض الكناية مثلا على أنها تنطلق من مقدمات مســـلّم بها،

وتتضمّن نتيجة مسكوتا عنها كما في القياس المضمر، وفي هذا الصدد نجد في كتاب الممتاز تقديما للكناية ولاستعارة في صيغة قياس: "فهذان المثالان يمكن تحليلهما وفق قياس مبني على مقدّمتين ونتيجة، وذلك على الشكل التالي: -مقدمة 1: من تنام إلى وقت الضحى فهي غنية

-مقدمة 2: هذه المرأة نؤوم الضحى.

-مقدمة 3: هذه المرأة غنية." (أبطي، 2007، صفحة 260)

أما في الكتب الخاصة بالتخصصات العلمية والتقنية، فمعارف ومحتويات علوم اللغة لا يضبطها ضابط في علاقتها ببقية مكونات اللغة العربية، حيث إنها عبارة عن قضايا متباعدة، تمزج بين القديم والحديث، مثل الاشتقاق والنحت، والتعريب والاقتراض، والجملة الاعتراضية والجملة التفسيرية، ومنها ما يتعلق بقضايا السرديات والسيميائيات كالنموذخ العاملي، والشعرية البنيوية كما في درس الانزياح، وهذان الأخيران وضعا بالموازاة مع نصوص ملائمة لهما من القصة(ميراث) والشعر (إلى الشعر). (حاتم، 2021) والقاسم المشترك بين هذه الدروس اللغوية أنها لا تستحضر الحجاج ولا الجوانب الوظيفية للظواهر اللغوية والبلاغية، بالرغم من أن النصوص المقترحة في أغلبها ذات طابع حجاجي إقناعي، حتى وإن كانت نصوصا أدبية كالقصة والقصيدة السالفتي الذكر، فهما تنطويا على رسالة يسعى من خلالها الأديب/ الشاعرة إلى ترسيخ قيم وسلوكات وأخلاق لدى المخاطب مهما اختلفت طبقاته وأزمنة تلقيه لهذه النصوص، وبهذا كان من الأجدر أن تسبق هذه النصوص بدروس ترسم الخطاطة الحجاجية للنصوص، وتعرّف المتعلم على المفاهيم والآليات الحجاجية المتنوعة التي يمكن أن يستغلّها في التحليل، وتزوده بما يمكّنه من مقاربة خطابات أخرى سيصادفها في حياته العملية مستقبلا.

II. في الحاجة إلى إعطاء حيز أكبر للحجاج: تصور نحو تحيين محتويات المقرر

لقد قادنا النظر في دروس علوم اللغة بالثانوي التأهيلي إلى أن هناك تغييبا للمعارف المرتبطة بالحجاج، في أغلب مستوياته الدراسية، وهذا في وقت نجد فيه أن الحجاج حاضر في بعض مجزوءات مكون النصوص، وبما أن الحجاج جزء من المعارف اللازم توفرها لدى المتعلّم، كي يحصّل الكفاية الحجاجية وما يرتبط بها من استقلالية في الرأي، وقدرة على الدفاع عنه، وعلى التصدي للخطابات المختلفة بالحجج والأساليب الكفيلة بفهمها وكشف آلياتها، فإننا لن ندعو أولا إلى تصحيح التصور السائد حول البلاغة عبر إدراج دروس في بداية مقرر كل المستويات تبين أن البلاغة هي "علم تحليل الخطاب الاحتمالي بنوعيه التخييلي والتداولي" (العمري، 2012، صفحة 11)، ونلحّ ثانيا على ضرورة مواكبة



النصـــوص الحجـاجيـة المقررة في بعض الكتـب المدرســيـة بـدروس لغويـة تركز على المعـارف والتقنيـات والمصـطلحات الحجاجية التي سـتزوّد المتعلّم بالآليات والوسـائل الحجاجية الضـرورية التي سـتمكّنه من تحليل ومقاربة تلك النصــوص، وســتمكنه كذلك من رصـــدها في نصــوص مقترحة ضـــمن التطبيقات، واستخدامها لإنتاج نصوص مقنعة ضمن مكون التعبير والإنشاء.

فالناظر مثلا إلى مجزوءة الحجاج ضـــمن كتب الجذوع المشـــتركة الأدبية يجد أن الدروس اللغوية المواكبة لها لا تمت للحجاج بصـلة، إذ تواكبها دروس الخبر وأغراضـه وخروجه عن مقتضـى الظاهر، ومن المحبذ أن تعوّض بدروس أخرى يتعرف فيها التلميذ على التقنيات الحجاجية وأصنافها، مع مراعاة مستواه المعرفي كمتعلّم مبتدئ، وبالتالي سـيتعرف مثلا على الأنماط الثلاثة الكبرى المعروفة منذ أرسـطو: الحجج المرتبطة بصورة الخطيب/الكاتب، والحجج العقلية وبعض أصنافها، ثم الحجج المتعلّقة بأهواء المخاطب.

وفي المســتوى الموالي (الأولى بكالوريا) يتوجب أن ترافق مجزوءة "أشــكال نثرية قديمة"، في جزئها المتعلق ب"أنماط حجاجية"، دروســا لغوية يتلقى فيها معارف متقدّمة عن الحجاج وتقنياته، مثل التصــنيفات التي وضــعها بيرلمان للحجج، وهي: الحجج المبنيّة على الواقع، والحجج المؤسِّـــســة للواقع، والحجج شــبه المنطقية، وذلك لتزويد التلميذ بعدة مفهومية وإجرائية يســتغلها المدرّس معه في تحليل النصـــوص المقرّرة (الرســالة، والخطبة، والمناظرة)، لكي يدرك الجوانب الحجاجية لها ويحلّلها من منظور متخصص، مع الانفتاح في مهارات الإنشاء على توظيفها ضمن المهارات المقرّرة.

وفي الســنة الختامية من ســلك البكالوريا يتوجب تتويج هذه المعارف والتقنيات بدروس تتناول امتداداتها المتعلقة بحجاجية الأدوات اللغوية والصـــور البلاغية المعروفة منذ بداية الســنة، مع إدراج تصــنيفات النظريات الحجاجية، وإظهار الفوارق بين الجوانب التخييلية والجوانب الحجاجية، والإشــارة إلى إمكانية اسـتعمال النصـوص لكلا الجانبين قصـد بلوغ غاية التأثير عاطفيا أو عقليا، وذلك لأن المتعلّم سيحتاج كل ذلك في مقاربة النصوص النظرية والنقدية، كما في الشعرية والسردية، مع العلم أنه يجب أن تدرج خطابات معاصـرة ضـمن مكون النصـوص يتعرّف من خلالها المتعلم على البلاغة والحجاج كمدخل لتحليل الخطابات الإنســانية المختلفة، ويراعي جوانبها البارزة والمهيمنة، إن حجاجية أو تخييلية، ومنها الخطاب الأدبي، والخطاب الإعلامي، الإشهاري والصحفي.. ثم الخطاب السياسي وغيره من الخطابات التي تواكبها دروس في علوم اللغة تواصــل تعريف المتعلّم بالجوانب المختلفة للحجاج كالأشــكلة وحجاجية الاســتفهام والتداولية من خلال الجوانب الوظيفية للاســتعارة والتشــبيه والأســاليب اللغوية والبلاغية المتنوعة.

وسنعمل على توضيح هذه المقترحات الخاصة بالتخصص الأدبي من خلال خطاطة عامة توضح ما نحن بصدده من ضرورة إدراج التصور البلاغي المتكامل، وتعزيز حضور الحجاج ضمن مقرراتنا، وفق منطق التدرج المراعي لمستوى المتعلمين في كل مستوى، مع ضرورة تغطية مختلف مجالات الحجاج ونظرياته، هي ليست نهائية يمكن تعديل وفق ما قد يستجد من معارف، وما قد يدرج في المقررات من أنماط الخطابات، وهذه الخطاطة هي كالآتي:

وفي التخصصات العلمية ينبغي أن يدرج الحجاج ضمن مكون علوم اللغة، فيدرس المتعلّم مثلا خلال الجذع المشترك تقنيات ترتبط بأوليات وأساسيات الحجاج، مثل التعريف وبعض التقنيات البسيطة والمعتمدة في النصوص الفكرية والحجاجية مثل التعريف والتضمين والقياس، ثم التقسيم والربط السببي، وبعد تعلمه لها يتعرفها في النصوص المقررة، ثم يعبر إلى تطبيقها لإنتاج نص حجاجي والتعبير عن رأي أو موقف ضمن مهارات الإنشاء.



وفي السـنة الأولى من سـلك البكالوريا في التخصـصـات العلمية، يجب ربط علوم اللغة بالخطابات المقررة في النصـوص، وبمهارات الإنشـاء، فيتم تعويض الدروس الحالية بأخرى تواكب تلك الخطابات وتعين المتعلّم على كشف آلياتها الإقناعية، فيدرس مثلا الإقناع العاطفي وتقنياته المستعملة في الإشهار، ثم التقنيات التي يركز عليها الخطاب السـياسـي مثل الحجاج بالقدوة والتعريف، ثم ما آليات الحجاج في الخطاب الإعلامي والصـحفي، وما يسـتعمل في الدفاع عن قضـايا التنمية والهجرة، وبعدها نركّز على الجانب التخييلي وآلياته المسـاعدة على تغيير السـلوكات والإقناع بالقيم الإنسـانية العليا، مقابل محاربة القيم الفاسـدة، ويمكن الانفتاح في درس من الدروس الأولى على بعض المغالطات التي تعتمد في الخطابات المعاصرة.

أما متعلمو السـنة الختامية للتخصـصـات العلمية، فهم لا يسـتثنون من ضـرورة تعلّم الحجاج وممارسـته، بحيث يجب أن يسـتغلّ ميل المتعلمين إلى عدم الاهتمام بمادة اللغة العربية، لكونهم لن يمتحنوا فيها خلال نهاية السـنة، ينبغي أن يكون هذا الأمر حافزا على تخفيف المقرر وجعل دروس المادة عموما، وعلوم اللغة على وجه الخصـوص، مخالا خصـبا لتعلّم آليات الحجاج والإقناع، بحيث يمكن أن تدرج فيها معارف الاسـتراتيجيات الثلاثة للحجاج: الإيتوس، واللوغوس والباتوس، ويتم اسـتغلالها في بناء شخصية المتعلم، وملاءمتها مع ما يدرسه في مكون الانشاء، بحيث إننا يمكن أن نستفيد منها في المقابلات الشـفوية وفي التفاوض، وتسـاعد المتعلّم في تحقيق الإقناع بطرقه المختلفة مسـتقبلا حين يخرج للبحث عن عمل، وفي مختلف نواحي حياته العملية.

خاتمة

نخلص في ختام هذه الورقة، بعد اسـتقصـاء التصـور البلاغي السـائد في مقررات اللغة العربية بالسـلك الثانوي التأهيلي، ومدى حضـور الحجاج ضـمن مكون علوم اللغة، إلى أن البلاغة حاضـرة، لكنها مختزلة في شـقها المرتبط بالأدب، وما سـاد عنه من نظرة تربطه بالتخييل، وهذا بسـبب التأثر بأعمال السـكاكي وشـرّاحه الذين رسـخوا النظر إلى البلاغية بتفريعها إلى ثلاثة علوم هي، البيان والبديع والمعاني، وبهذا تغيب النظرة التجديدية، المرتبطة بتوسـيع البلاغة وفتحها على مختلف الخطابات الاحتمالية التي ينتجها الإنسـان؛ بحيث إنها لا تحضـر إلا في نادرا ضـمن بعض الدروس، وذلك رغم وجود وعي متقدّم في البرامج والمناهج والتوجيهات الرسـمية بضـرورة تمهير التلميذ على الحجاج والدفاع عن الرأي، لإنتاج مواطن يتمتع بالاستقلالية في الرأي والقرار، ومتشبث بالحرية والديمقراطية، ومدافع عن حقوق الانسان.



وذلك ما يستوجب الوقوف عند ضرورة استجابة المقررات الدراسية لما تنص عليه الوثائق الرسمية التي ترسم أهداف العملية التعليمية التعلمية، عبر إدراج الحجاج وما يتعلق بتقنياته ووسائله المتنوعة ضمن مكون علوم اللغة، تجاوزا، والسعي إلى تحقيق التكامل بين المكونات، بحيث تواكب هذه المعارف ما يدرسه المتعلّم من نصوص وخطابات، وما يتعلّمه من مهارات في مكون التعبير والإنشاء، وذلك بجعله يتزود في دروس علوم اللغة بالتقنيات والآليات التي سيكون مطالبا بتعرّفها أثناء تحليل النصوص، وملزما باستخدامها في التعبير والإنشاء. مع مراعاة التدرج في المعارف والتقنيات، بحسب مستوى التلميذ ضمن سنوات السلك التأهيلي، والتميز بين التخصصات بشكل يراعي التخفيف والتركيز على الأهم في التخصصات العلمية التي تكون فيها المادة متدنية المعامل، ولا تنال كبير أهمية من قبل المتعلمين.

وفي الختام نلفت عناية المختصين والمسؤولين إلى ضرورة الإسراع بتحيين المعارف والمعلومات التي يتم تدريسها في السلك التأهيلي، ومراعاة مبادئ التخفيف والأهمية والعصرنة، والسعي نحو إدراج الحجاج في مختلف مكونات مادة اللغة العربية، بعد تحيين التصور السائد عن البلاغة، وملاءمة المادة المدرّسة مع واقع الخطابات المعاصرة التي تهدّد المتعلمين وينبغي تحصينهم ضدّها كي لا يقعوا فريسة لها، والسعي لإنتاج مواطن واعٍ يدافع عن الحرية والديمقراطية، ويمتلك الاستقلالية في الرأي، ويحترم تعددية الآراء والمواقف وتدافعها في ساحة الفكر والثقافة.

المصادروالمراجع

- أحمد زيادي، الحسن الفلاح، مصطفى غلفان، محمد رشيد، رضوان بنشقرون، المختار بومكنان. (2022). النجاح في اللغة للسنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- أوليفي روبول. (2002). لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي. ترجمة أوكان عمر. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.
- الحسين بنوهاشم. (2022). الامبراطورية الخطابية صناعة الخطابة والحجاج. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- الرائد في اللغة العربية. (2007). عبد الرحيم وهابي، وآخرون. الار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- رحال بغور، عبد الرحيم البحياوي، عبد العزيز بوخيزوا، أحمد الوارتي، أحمد بحيح، محمد بوصحابي، المفضل أكعبون، محمد حاتم. (2021). الرائد في اللغة العربية، السنة الثانية من سلك البكالوريا الشعب العلمية والتقنية. الدار البيضاء: مطبعة دار النشر المغربية.



- رحال بغور، محمد بصراوي، عبد الرحمان البحياوي، عبج العزيز بوخيزوا، أحمد الوارتي، أحمد بحيح، محمد بوصحابي، المفضل أكعبون، محمد حاتم، علي المتقي. (2022). الرائد في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك الباكلوريا مسلك العلوم والتكنولوجيا. الدار البيضاء: مطبعة دار النشر المغربية.
- رشيد نظيف، مصطفى حجمي، خالد ضعيف، حسن كولحسن. (2005). المنير في اللغة العربية، جذع التعليم الأصيل وحذع الآداب والعلوم الإنسانية. الدار البيضاء: الشركة المغربية لفنون الطباعة العصرية.
- محمد العمري. (2012). البلاغة العربية بين التخييل والتداول. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.
- محمد وهابي، عبد الرحيم وهابي، عبد الرحيم أبطي. (2007). الممتاز في اللغة العربية، السنة الثانية من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية. الدار البيضاء: مكتبة الأمة للنشر والتوزيع.
- مديرية المناهج. (2007). التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. الرباط: كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي.
- Jean-Marie Schaeffer Oswald Ducrot. (1995). Nouvequ dictionnaire encyclopédique des Sciences des Langage. Editions du Seuil.



آليات تفعيل الكفاية التواصلية في مكونات اللغة العربية

"مستوى السنة الأولى بكالوريا آداب نموذجا"

Mechanisms of Activating Communicative Competence in the Components of the Arabic Language

The first year level of the Baccalaureate of Arts as a model

سلوى البوجعودي

أستاذة اللغة العربية

باحثة في سلك الدكتوراه كلية الآداب بني ملال/ المغرب

salwa.elboujaoudi1994@gmail.com

ملخص:تعتبر الكفاية التواصلية من الكفايات الأساسية التي سطّرها منهاج اللغة العربية في جميع الأسلاك التعليمية، بدءا من السلك الابتدائي وصولا إلى الثانوي التأهيلي. وتنص هذه الكفاية على أن الغاية من تعلم اللغة العربية لا يقتصر فقط على امتلاك المتعلم لقدرة لسانية، متمثلة في مجموع القواعد الدّاخلية للغة من معجم وصرف وتركيب ودلالة ...، بل إن الغاية من تعلم اللغة العربية إكساب المتعلم كفاية تواصلية تمكنه من التبليغ عن مقاصده شفهيا وكتابيا بلغة عربية سليمة، في مقامات وسياقات اجتماعية مختلفة، مستثمرا قدراته اللّغوية ومهاراته المنهجية في التّحليل والتفسير، كما تمكنه من امتلاك القدرة على التواصل مع الآخرين، والدفاع عن مواقفه الشخصية مستعملا ما اكتسبه من تقنيات في الحجاج والإقناع.

وعلى الرّغم من طول المدّة المخصصة لاكتساب المتعلمين لهذه الكفاية، في جميع الأسلاك التعليمية إلا أنّها لم تتحقق بعد، فلا زلنا نرصد في مدارسنا المغربية ضعف القدرة التواصلية للمتعلمين باللغة العربية في جميع الأسلاك التعليمية، خاصة السلك الثانوي التأهيلي رغم امتلاكهم لقواعد لغوية صرفة.

نسعى من خلال هذه الورقة، إلى الوقوف على الكيفيات التي يمكن من خلالها تفعيل الكفاية التواصلية في مكونات اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي. ولمّا كان عنوان الورقة موسوما بـ "آليات تفعيل الكفاية التّواصلية في مكونات اللغة العربية "مستوى الأولى باك آداب نموذجا"، ارتأينا أن نقسمها إلى تقديم ومبحثين ثم خاتمة، خصّصنا المبحث الأول لدراسة مفهوم الكفاية التواصلية في ظل المقاربة بالكفايات، أما المبحث الثاني فخصصناه لتفعيل الكفاية التّواصلية في مكونات اللغة العربية، مستوى الأولى آداب نموذجا. وختمنا الورقة بأهم النتائج التي توصلنا إليها.

الكلمات المفاتيح: الكفاية التواصلية، مكونات اللغة العربية، الثانوي التأهيلي.



Abstract : Communicative competence is considered one of the basic competencies established by the Arabic language curriculum in all educational wires, starting from the primary wire up to the qualifying secondary school. This adequacy states that the purpose of learning the Arabic language is not limited to the learner's possession of a linguistic ability, which is represented in the sum of the internal rules of the language such as lexicon, morphology, syntax, semantics..., but rather that the purpose of learning the Arabic language is to provide the learner with communicative competence that enables him to communicate his intentions. Orally and in writing in a sound Arabic language, in different social settings and contexts, investing his linguistic abilities and methodological skills in analysis and interpretation, as well as enabling him to possess the ability to communicate with others, and to defend his personal positions using the techniques he acquired in argumentation and persuasion.

Despite the long period allotted for learners to acquire this proficiency, in all educational streams, it has not yet been achieved. We still monitor in our Moroccan schools the poor communicative ability of learners in Arabic in all educational streams, especially the secondary qualifying stream, despite their possession of pure linguistic rules.

Through this paper, we seek to identify the modalities through which the communicative competence can be activated in the components of the Arabic language in the secondary qualifying cycle. And since the title of the paper was tagged with "Mechanisms for Activating Communicative Competence in the Components of the Arabic Language" The First Level, Bak Etiquette as a Model ", we decided to divide it into an introduction, two sections, and then a conclusion. Communicative in the components of the Arabic language, the first level of etiquette as a model We concluded the paper with the most important results that we reached.

Keywords: communicative competence, components of the Arabic language, secondary qualification.



تقديم:

بعدما كانت المقاربة التّقليدية ترى بأن تعلّم اللّغات وتعليمها، يتحقّق بعملية التّكرار عبر إخضاع المتعلّم لأكبر عدد من المنبّهات اللغوية الثابتة، بات التعلّم مع المقاربة الحديثة يتطلّب وضع المتعلم في مواقف تفاعلية تشاركية، يستطيع من خلالها توظيف مكتسباته اللغوية في مقامات تواصلية، وسياقات اجتماعية مختلفة. وبالتالي انتقلنا من تعلم سلبي يهتمُّ بمدى قدرة المتعلم على التحكم في القواعد اللسانية للّغة، ومدى ضبطه لهذه القواعد وحفظها، إلى تعلم نشط يركّز على إكساب المتعلم القدرة التواصلية، التي تمكنه من توظيف اللغة في مقامات تواصلية مختلفة. وبالتالي فالمقاربة الحديثة جمعت بين كفاية لغوية تضمّ المستويات الدّاخلية للغة (صرف، تركيب، دلالة..)، وكفاية تواصلية تهتمّ بالبعد الوظيفي للّغة، عبر استعمالها في سياقات اجتماعية معينة. ولم يعد بذلك المدرّس ملقنا للمعرفة، بل موجِّها للعملية التعليمية التعلمية عبر اختياره لمضامين معرفية تثير دافعية المتعلم وتشجعه على التعلم والتواصل.

تنطلق هذه الدّراسة من فرضية مفادها: لكي يمتلك متعلم السنة الأولى آداب، بالثانوي التأهيلي، اللغة العربية الفصحى كمهارة حياتية، يعتمدها في خطاباته وخطبه ويمارسها مستقبلا في معاملاته الرّسمية وحياته المهنية، فهو بحاجة إلى كفاية لغوية غير منعزلة عن الاستعمال في سياقات خطابية وتداولية مختلفة. فهو بحاجة إذن إلى كفاية لغوية وكفاية خطابية تواصلية، وهذا هو محور اشتغال المقاربة التواصلية.

وعليه فإن إشكالية هذه الدّراسة تتحدّد في الأسئلة الأتية: ما مفهوم الكفاية التواصلية في حقل تعليم اللغات وتعلّمها؟ وما سياق ظهورها؟ وما مرجعياتها اللّسانية؟ ثم كيف يمكن تفعيل الكفاية التواصلية في مكونات اللغة العربية في مستوى الأولى آداب بسلك الثانوي التأهيلي؟

المحور الأول: الكفاية التّواصلية: تعريفها، مكوناتها، وسياق ظهورها:

أولا: تعريف الكفاية التواصلية:

أ. تعريف التواصل التربوي: قبل تعريف مصطلح الكفاية التواصلية لا بدّ من الإشارة إلى دلالات مصطلح التواصل في علاقته بحقل التربية، فهو يشير إلى مجموع التفاعلات الصّفيّة بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المعلّم والمتعلّمين من جهة أخرى، ويضمّ الرموز اللغوية وغير اللغوية، بهدف مساعدة المتعلّم على بناء تعلّماته، واكتساب معارف جديدة. وهو يهدف كذلك " إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف، والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقّي" (الفارابي، ع.3. 1991). بهذا فكل الوسائل التعليمية



تتظافر فيما بينها لتجذب انتباه المتعلمين، وتحقق التفاعل بينهم، وبالتالي إثارة دافعيتهم نحو التعلم، وهذا ما يسهم في إنجاح العملية التعليمية التّعلمية، وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

ب- تعريف الكفاية التواصلية: تندرج الكفاية التّواصلية ضمن مقاربة لسانية حديثة تسمى "المقاربة التّواصلية"، وتعني: " المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل تصورها لمفهوم اللغة وفلسفة تعليمها ، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلّمين"[2]. وتعتبر الكفاية التواصلية المحرّك الأول والأساس للمقاربة التواصلية، فهي تعتبر أن تعلم أي لغة لا يكون بهدف امتلاك المتعلم كفاية لغوية تمكّنه من توليد عدد لا متناه من الجمل السليمة نحويا، كما كان يرى الاتجاه البنيوي والتوليدي، وإنما الهدف من تعلم اللغة، امتلاك المتعلم كفاية تواصلية يستطيع من خلالها التعبير عن مواقفه والدّفاع عن أراءه في مقامات اجتماعية مختلفة. وهذا دليل على الانتقال إلى مرحلة جديدة تنظر إلى اللّغة على أنها ذات وظيفة تواصلية، أكثر من كونها مجرد تراكيب لغويّة ونحوية منعزلة عن ظروف إنتاجها، وعن المقامات التي تجرى فيها. فهي تهتم بالمناهج، والأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي تحقق للّغة وظائفها التواصلية والتداولية والاجتماعية وكذا الإقناعية. ويعتبر العالم السوسيو-لساني ديل هايمز ((1966 dell hymes)) أوّل من وضع مصطلح الكفاية التواصلية (compètence de communication)، كردّ على تصور تشومسكي للكفاية النحوية (compètence linguistique)، إذ يرى هايمز أن اكتساب المتعلم للقواعد النحوية ليس كافيا للتعبير باللغة والتواصل بها، بل لا بدّ من امتلاك المتعلّم لكفاية تضّم الكفاية اللغوية وغير اللغوية.

وتُعرّف الكفاية التّواصلية على أنّها: " القدرة على استعمال اللّغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصليّة معينة، أو المعرفة الضرورية لاستعمال اللّغة في سياق اجتماعي بوصفها هدفا للتّواصل اللّغوي" (عمشة، صفحة 62). وبالتالي فإن تدريس اللغة. من منظور الكفاية التواصليّة. يتطلّب استحضار العوامل السيّاقيّة والاجتماعية الخارجيّة، لكي يتمكّن المتعلّم من توظيفها في مقامات تواصليّة مختلفة. وهي تتحقق بأمرين اثنين هما: القواعد اللّغوية التي تضم القدرة على إنتاج جمل سليمة لغويّا، والقواعد غير اللغوية وهي القدرة على استعمال اللّغة في سياقات اجتماعية، وسوسيوثقافية مختلفة...، وهذا ما يجعل الكفاية التّواصلية تتميز بخاصّيتين أساسيّتين هما:

- أنها تضم المنطوق وغير المنطوق.
- أنّها تهتمّ بالطّلاقة اللّغوية، ومناسبتها لمختلف المقامات التداولية، والسوسيو-اجتماعية.

"لذلك عّدّت الطّلاقة اللّغوية أهمّ من الدّقّة، فالمعيار الحقيقي في نجاح الاتّصال هو التّعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهمه على وجهه الحقيقي." (فيران، ع.3. 2020، صفحة 3)



وقد تطوّر مفهوم الكفاية التّواصلية، بعدما انتقد هايمز ثنائية الكفاية والأداء في النحو التوليدي التحويلي، فقد اعتبر تشومسكي (1965) الكفاية مجموع القواعد اللّغوية المستضمرة في ذهن المتكلم المستمع المثالي، وبواسطتها يستطيع إنتاج عدد لا متناه من الجمل السّليمة نحويا، بينما الأداء هو التحقّق الفعلي للّغة في مواقف ملموسة. إلاّ أنّ هايمز انتقد هذا التصوّر للكفاية، لكونه اقتصر على العناصر اللّغوية، ولم يضمّنها العناصر غير اللغوية، واعتبرها مجردة من المؤثرات الخارجية، ومن القواعد التّداولية التي تحكم استعمال اللّغة. كما أن الكفاية عند تشومسكي تستبعد إنتاج النصوص، والحوارات التّخاطبيّة، وتقتصر على إنتاج جمل سليمة نحويا، وهذا يقودنا إلى القول بأنّ اللّغة عند تشومسكي وسيلة لإنتاج الجمل والتعبير عن الأفكار، لا وسيلة للتّواصل وتلبية الأغراض.

كما يرى هايمز أن تشومسكي أغفل العناصر الخارجية، المتمثلة في المؤثرات السوسيوثقافية التي تتحكّم في الأداء الفعلي للكفاية. وبهذا يمكن القول: إنّ تشومسكي اقتصر في تصوّره للكفاية على القواعد النحوية للغة، وأغفل القواعد الخارجية التي تتحكم في استعمالها. وعليه فإن تصوره للأداء هو إنجاز فعلي للقواعد النحوية معزولة عن ظروفها الاجتماعية، وسياقاتها التّخاطبية ومقاصدها التداولية. وهذا ما يشكل موضوع الكفاية التواصلية عند هايمز.

ثانيا: مكونات الكفاية التواصلية:

حدّد هايمز مكوّنات الكفاية التّواصليّة في أربعة عناصر هي:

- "قدرة نحوية: تضم مجموع القواعد الدّاخلية للغة، من أصوات وصرف وتركيب ... التي تمكن المتعلّم من إنتاج وتوليد عدد لا متناه من الجمل السليمة نحويا ودلاليا.
- قدرة سيكولسانية: مختلف العوامل النّفسية التي تؤثر على المتكلّم في انتاج جمل مرتبطة بالمعنى، والقدرة على انتاج خطابات متماسكة دلاليا.
- قدرة سوسيوثقافية: القدرة على استحضار السياق الاجتماعي والثقافي الذي يجسَّد فيه التّواصل، والقدرة على معرفة الهدف والوظيفة من الخطاب.
- قدرة احتمالية: وتهتمّ بقياس مستوى تحقق الجمل المنجزة لغويا في الواقع. (فيران، ع.3، 2020، صفحة 10)

إلى جانب هذه المكونات، يمكن إضافة مكون " القدرة المنهجية" ويقصد بها: القدرة على استعمال آليات خطابية بلاغية، كأدوات منهجية تساعد على انتاج خطابات تواصليّة تعبيرية تثير انتباه المتلقّي وتساعد على تحقيق البعد الإقناعي من الخطاب، ومن هذه الأدوات البلاغيّة العلم بمواقع الفصل والوصل، والتقديم والتأخير...



يتضح مما سبق، أنّ الكفاية التواصلية عند هايمز، تتكون من قدرة نحوية يتم إنتاجها ذهنيا، وقدرة سيكولسانية تضمّ مختلف العوامل النّفسية التي تؤثر على فهم المتكلم للخطاب، وقدرة سوسيوثقافية تتمثل في القدرة على تكييف المتكلم خطاباته مع المواقف والمقامات الخارجية المختلفة، وقدرة احتمالية تتعلق بقياس مدى تحقق الكفاية اللغوية في مواقف تواصلية حقيقية في الواقع. وإلى جانب المكونات السابقة، أضفنا مكونا أخر وهو القدرة المنهجية باعتبارها تساعد المتكلّم على إنتاج خطابات تحمل دلالات تعبيرية وتحقق مقاصد تداولية إقناعية.

ثالثا: سياق ظهور الكفاية التواصلية في حقل تعليم اللغات وتعلّمها.

أشرنا سابقا إلى أنّ الكفاية التّواصلية تشكل نواة المقاربة التواصليّة، وبالتالي فإن الحديث عن سياق ظهور الكفاية التواصلية، هو حديث عن سياق ظهور المقاربة التواصلية. فقد سبق ظهور هذه المقاربة في مجال تعليم اللغات وتعلمها، مجموعة من الطّرائق والمقاربات التي أثبتت قصورها في بلوغ الأهداف المنشودة، ولعلّ أبرز هذه الطّرائق والمقاربات: الطّرائق التقليدية، والمقاربة البنيوية.

أ. الطرائق التقليدية: أو ما يطلق عليها طريقة النحو والترجمة " la méthode de grammaire et de traduction"، وهي من أقدم الطرائق التي تستعمل في تعليم اللغات الأجنبية، فهي تعتمد المنهج التاريخي في تحليل النصوص، وتفسير المفردات، والهدف منها: " تدريس الطلاب قواعد اللغة الهدف بغية التّعرّف على قواعد لغتهم الامّ." (فيرمان، 1995، صفحة 25). وتعتمد طريقة النحو والترجمة في اشتغالها على تلقين الطلاب قائمة من المفردات، وحثّهم على صياغة جمل، وعبارات تتكون من تلك المفردات، بالإضافة إلى تلقينهم القواعد الصرفية، وحثّهم على حفظها. وتَعتبر هذه الطّريقة المدرّس محور العملية التعليمية التعلّمية، أما المتعلم فهو خاضع لسلطة المدرّس وملبٍّ لأوامره، إضافة إلى اعتمادها على استرجاع المتعلم للمعلومات التي تمّ تخزينها كوسيلة لتقيم مستوى المتعلمين.

وقد أثبتت هذه الطريقة قصورها في تعليم اللغات وتعلمها، لأنها لا تولي الأهمية اللاّزمة لمهارات الكلام، ولا تركّز على الجانب الاستعمالي للغة، بقدر ما تركز على القراءة والحفظ والاسترجاع. كما أنها أغفلت الجانب التّواصلي في العملية التعليمية التعلمية، وركزت على الحفظ والتكرار، الشيء الذي يحدّ من إبداع المتعلم، ويجعل منه آلة للتكرار.

ب . المقاربة البنيوية التركيبية: بعد ظهور علم النفس السلوكي، ونظريات التعلّم المنبثقة منه، والتي كانت ترى بأن التعلم يتحقّق بواسطة مثير واستجابة، ظهرت المقاربة البنيوية لتصلح ما فشلت فيه الطرائق التقليدية، فقد جاءت " كردّ فعل عن تعليم النحو، والصّرف وتحليلهما على حساب استعمال اللغة"



(فيرمان، 1995، صفحة 21) وقد توّلدت عن المقاربة البنيوية طرائق تدريس جديدة في تعليم اللغات، ولعلّ أهمّها:

أ.الطريقة المباشرة: جاءت هذه الطّريقة كردّ فعل مباشر على طريقة النحو والترجمة، بحيث ترى "أن المعنى يرتبط مباشرة باللغة الجديدة دون المرور بعمليات الترجمة إلى اللغة الأم للطالب" (فيرمان، 1995، صفحة 28) وبالتالي أصبحت الطريقة المباشرة تركز على المهارات الشفوية، كما أضحت تركز على اللغة التي يتخاطب بها الناس في حياتهم اليومية.

ب.طريقة القراءة: تركز هذه الطريقة على نشاط القراءة وقت التعلم، وتراعي مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، إذ تبدأ من الفقرات والنصوص القصيرة، لتصل بعد ذلك للنصوص الموسعة. ورغم ما حققته هذه الطريقة من أهداف إلا أنها أغفلت تنمية باقي المهارات (الاستماع، التحدث، الكتابة).

ج.الطريقة السمعية الشفوية البصرية: تعتبر هذه الطريقة من أهم ما جاءت به البنيوية، فهي تنطلق من " الاستماع إلى اللغة أولا، ثم تتطلب الاستجابة الشفوية وهو التحدث، وقد يضاف عنصر الصورة المرئية أو الرّسم ليساعد المتعلّم في تكوين تصور ومن ثم معنى". (فيرمان، 1995، صفحة 117)

وعلى الرغم ما حققته الطرائق البنيوية من نتائج في تمكين المتعلم من اكتساب كفاية لسانية، إلا أنها أثبتت أنها "قاصرة قصورا فادحا عن الارتقاء بالمتعلّم إلى إدراك الكفاية التواصلية." (بنعمر، صفحة 48)

وقد ساهمت الأبحاث التي حقّقها فلاسفة اللّغة التحليليون (أوستين، وسورل) حول اللّغة باعتبارها أفعالا تحدث تغييرا في الواقع، إلى زيادة الاهتمام بالبعد الوظيفي للغة، حيث إن تعليم لغة ما يعني تعليم التواصل بها. وهذا أدّى إلى بروز مناهج لسانية حديثة، تهتم باللّغة من زوايا تواصلية، وتحاول تدريسها في مواقف تفاعلية. وقد استجاب حقل تعليم اللغات وتعلّمها، إلى هذه المناهج التي تدعو للاهتمام بالجانب التواصلي التفاعلي للغة، ومن ثم ظهرت المقاربة التواصلية التي تهدف إلى وضع استراتيجيات لتعلم اللغة، وإتقان توظيفها في سياقات اجتماعية وسوسيوثقافية مختلفة.

رابعا: المرجعية اللسانية للكفاية التواصلية: الكفاية التواصلية مكون من مكونات المقاربة التواصلية.

شكلت أبحاث اللّسانيات الاجتماعية والتداولية، وكذلك النحو الوظيفي ولسانيات النص، مرجعيات معرفية للمقاربة التواصلية، فهي تنبني على "الخلفيات اللسانية التي اهتمت بالجانب الأنتولوجي، السوسيولوجي والتداولي والتفاعلي للغة" (الفارابي، خطاب اللسانيات في التربية، العدد3، الصفحات 44-45). وتتفق هذه الحقول اللّسانية على الاهتمام بالبعد الوظيفي، والتداولي للغة. كما شكلت النظرية



السياقية لجون فيرت، محطة هامة في مسار تطور اللسانيات، وتغيير النظرة الضيقة التي ترى أنّ اللغة عبارة عن بنى وتراكيب معزولة عن السياقات السوسيو-اجتماعية، فقد اهتمت هذه النظرية بالبعد الوظيفي والاستعمالي للغة، واعتبرت أن استعمال اللغة يكون محكوما بأمرين اثنين "الأول: السياق اللغوي، والذي من خلاله تستمد المفردات معانيها، أما الأمر الثاني: فهو المقام وعناصره المختلفة مثل: المتكلم وعلاقته بالمستمع، وموضوع الكلام ، ومكانه، وزمانه، وكيفية قوله، والدّاعي إليه، وغير ذلك من العناصر المتعدّدة التي يؤثّر كلّ منها تأثيرا مباشرا في معاني ما نتكلم به، ومبانيه، وذلك ما يطلق عليه ETHONOGRAPHY OF COMMUNICATION" (ناجح، ع.27، صفحة 32). وبالتالي فقد بدأ مصطلح الوظيفية يشيع بين اللسانيين، وبدأ الاهتمام بضرورة ربط البنية بوظيفتها، عبر الاهتمام بمكونات الخطاب وأبعاده التواصلية، وبظروف إنتاجه، وبمقاصد المتكلم، وكذلك الاهتمام بالعوامل التداولية التي تؤثر في استعمال اللغة. وبالتالي تجاوز الاهتمام حدود الجملة إلى الاهتمام ببنية الخطاب، ومقاصده التواصلية. وتتوزع بنية الخطاب عند الدكتور أحمد المتوكل في ثلاثة قوالب هي:" قالب تداولي، وقالب دلالي، وقالب نحوي، تعكس في اشتغالها مراحل عملية التواصل، حيث يفضي القالب التداولي الذي يتضمن البنية التداولية (محل تمثيل للقصد التخاطبي) إلى القالب الدّلالي، حيث تؤشر البنية الدّلالية للفحوى المقصود إبلاغه، الذي يفضي إلى القالب النّحوي الذي يتكفّل بصياغة القصد والفحوى في شكل بنية مكوّنيّة تامّة التحديد صرفا وتركيبا وتطريزا." (المتوكل، الصفحات 60-61)

وبالتالي يمكن القول: إن الوظيفية اهتمت بالبعد التواصلي للغة باعتبارها تؤدّي وظيفة تواصليّة داخل المجتمع، فهي ترى أن بنية أي ملفوظ إنما يعكس بنية تواصلية، وهي التي سماها أحمد المتوكل بالبنية التداولية والدلالية والبنية النحوية. وقد انعكست النظرة الوظيفية للغة على تعليم اللغة؛ إذ تم تجاوز الاهتمام بالقواعد النحوية، وبات الاهتمام منصبا على كيفية تنمية ملكة المتعلّم الخطابية والتواصلية، وتمرينه على ضرورة الربط بين اللغة والمقاصد التداولية، فظهرت بذلك طرائق ديداكتيكية وتقنيات تدريس، تراعي حاجيات المتعلّم، وتضعه في صلب العملية التعليمية التعلمية، كما تهتم بتنمية الكفاية التواصلية، والمهارات الكلامية للمتعلمين عبر التركيز على الأبعاد التواصلية التي تساعد المتعلمين على الفهم والتعبير، بدلا من التركيز على الأشكال النحوية اللغوية. ومن هنا يمكن القول: إنّ المقاربة التواصلية، باعتبارها مقاربة وظيفية، ولدت من رحم النحو الوظيفي، لم تكن تجاوزا للمقاربة التقليدية فحسب، بل شكّلت تطوّرا وتجديدا في مسار تعليم اللغات وتعلّمها، عبر الحرص على إكساب المتعلّم كفاية تواصلية تضاف لكفايته اللغوية.



المحور الثاني: أهداف الكفاية التواصلية وآليات تفعيلها في مكونات اللغة العربية للأولى آداب

أولا: أهداف المقاربة التواصليّة.

تهدف المقاربة التواصلية الى تحكم المتعلّم في اللغة وتوظيفها في سياقات اجتماعية، ومقامات تواصلية مختلفة، وهنا يتضح الفرق بين المقاربة التقليدية والمقاربة الوظيفية، فهما تهدفان معا إلى تعليم اللغة بهدف التواصل بها، لكن الاختلاف الجوهري بينهما، أن المقاربة التقليدية سعت إلى اكساب المتعلّم كفاية لغوية، بحيث يستطيع انتاج عدد لا متناهٍ من الجمل السليمة نحويا لتحقيق أبعاد تواصلية. وبالتالي فالتّعلّم من منظور المقاربة التقليدية، مرتبط بمدى إنتاج المتعلّم لأكبر عدد من الجمل السليمة نحويا. أما المقاربة الوظيفية فقد أولت عناية واهتماما بالغين للجانب الاجتماعي للغة؛ فهي ترى بأن المتعلم يجد صعوبة في استثمار وتوظيف ما أنتجه من جمل في التعبير عن أرائه في مواقف ومقامات اجتماعية مختلفة، أي أنّه يصعب على المتعلّم الانتقال من مرحلة اكتساب المعارف اللغوية، وإنتاج الجمل السليمة نحويّا إلى مرحلة استثمارها في سياقات ومقامات مختلفة. وبالتالي فإن المقاربة التواصلية ترى أن الهدف الأساس من تعليم اللغة امتلاك المتعلّم كفاية تواصلية، وتسعى إلى إكسابه آليات خطابية يستطيع بواسطتها استثمار معارفه اللغوية وتوظيفها في سياقات تواصلية متعدّدة، وكذلك الربط بين اللغة ومقاصدها التداولية.

ومن الأهداف العامّة التي تسعى المقاربة التواصلية إلى تحقيقها جعل المتعلم ذا قدرة تواصلية، وهو ما نجده فيه تقاطعا مع الأهداف الأساسية للعملية التعليمية التعلّمية، التي جعلها الخطاب الرسمي متمثلة في:

- تعزيز ثقة المتعلّم بنفسه عبر تمكينه من مهارات التواصل، وكذلك القدرة على تكييف خطاباته في مواقف تواصلية مختلفة.
- تمكين المتعلم من تنسيق خطابات يدرك العلاقة بين مكوناتها حتى يستطيع التعبير عن مواقفه الشخصية مستعملا مختلف تقنيات التعبير.
- تمكين المتعلم من البعد التّداولي للغة، بحيث يستطيع إنتاج خطابات تتضمن أفعالا لغوية، يستطيع من خلالها التعبير عن حالاته النفسية والمزاجية كأن يستعمل الاستفهام للدّلالة على الاستنكار، والتعجب لدّلالة على التهكم والسخرية ...

ثانيا: أهداف الكفاية التواصلية في منهاج اللغة العربية (الأولى آداب نموذجا)



حينما نطّلع على أهداف الكفاية التواصلية التي سطّرها منهاج اللغة العربية للأولى آداب في السلك الثانوي التأهيلي نجدها كالاتي:

- توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية.
- القدرة على التواصل مع أنماط من النصوص الشعرية القديمة وربطها بالوضعيات المعيشة.
- القدرة على توظيف علوم اللغة توظيفا يخدم وضعيات التّواصل في مقامات مختلفة.
- القدرة على تنويع صيغ التعبير وأساليبه واختيار المقال المناسب للمقام.
- القدرة على التبليغ وإيصال الأفكار بوضوح.
- القدرة على التّواصل مع الاخر، ووضع تصميم منهجي للمواضيع، والقدرة على الشرح والتّفسير والتّعليق والحكم مع اكتساب المهارة الخاصة بالعرض الشفهي. (النجاح، صفحة 4)

بتأمّلنا لهذه الأهداف نجدها تجتمع فيما بينها لتعطي صورة كاملة عن مكونات الكفاية التواصلية، التي يراد تصريفها في مكونات اللغة العربية، فهي تهدف إلى تنمية القدرة النحوية عبر تمثّل المتعلّم للضوابط اللغوية والنحوية، وتوظيفهما في الوضعيات التواصلية، كما تهدف إلى تنمية القدرة السيكو-لسانية، عبر إكساب المتعلّم القدرة على وضع منهجيات لتصميم مواضيع منسجمة دلاليا، أما القدرة السوسيو-ثقافية فهي تتمثل في قدرة المتعلّم على التنويع في الأساليب التعبيرية، واختيار المقال المناسب للمقام.

يمكن القول إذن: إنّ البرامج التعليمية تجسد مكونات الكفاية التواصلية، لكونها تسعى إلى تحقيق أهداف مرتبطة بامتلاك المتعلم الطلاقة اللغوية في التعبير الكتابي والشفهي، مستثمرة المحتويات المبرمجة في مكونات اللغة العربية. وبالتالي فهي ترمي إلى تحقيق بعض المواصفات التي سطّرها منهاج اللغة العربية في نهاية السلك الثانوي التّأهيلي، والمتمثّلة في أن يكون المتعلّم: "مكتسبا لقدرات تواصليّة ثقافيّة ومنهجيّة تمكّنه من التّواصل باللغة العربية شفهيا وكتابيا" (التوجيهات، 2007، صفحة 11). إلا أنّنا نسجّل ضعف تحقّق الكفاية التواصلية باللغة العربية الفصحى عند المتعلّمين في السلك الثانوي التأهيلي عموما، وعند متعلّم الأولى آداب خصوصا، ولعلّ هذا راجع إلى أسباب متعدّدة منها ما هو مرتبط بالمتعلّم، من حيث درجة استعماله للغة العربية الفصحى، ومنها ما هو مرتبط بالمادّة من حيث طرائق التّدريس المعتمدة.

ثالثا: الآليات المقترحة لتفعيل الكفاية التواصلية في مكونات اللغة العربية (الأولى آداب نموذجا):

أشرنا سابقا إلى وجود أسباب ديداكتيكية وبيداغوجية، تحول دون تحقق الكفاية التواصلية في مكونات اللغة العربية للأولى آداب وعلوم إنسانية، ويمكن تقسيم هذه الأسباب إلى:

أ. الأسباب المرتبطة بالمتعلّم:



يمكن إجمال الأسباب التي تحول دون تحقق الكفاية التواصلية عند المتعلّم، إلى التعدّد اللغوي السّائد في محيط المتعلّم، الأمر الذي أثر على اكتسابه لنسق العربية الفصحى في المدرسة، فهو يعيش في محيط خارجي تسوده ازدواجية لغوية، تظهر بداية في العربية والأمازيغية، لكن تنضوي تحتهما لهجات محليّة تختلف من منطقة إلى أخرى. فتأتي اللهجات المحلية العربية والأمازيغية الأولى في الاستعمال، ثم العربية الفصحى، ثم اللغات الأخرى كالفرنسية والانجليزية..، ومن هنا فإن مجالات توظيف المتعلّم اللغة العربية الفصحى في التداول اليومي يبقى بعيدا، بحيث يبقى استعمالها مقتصرا على المدرسة والخطب الدينية والسياسية، والمحافل الرسمية.

وبالتالي يمكن القول: إن المتعلّم يتفاعل مع اللهجات المحلية لأنّها ذات طابع وظيفي استعمالي في محيطه الخارجي. في حين تأتي اللغة العربية الفصحى في الدرجة الثانية من التداول إذا كان ناطقا بالعربية، وفي الدّرجة الثالثة إذا كان ناطقا بأحدى اللهجات الأمازيغية. لذلك يمكن القول إنه على الرغم من طول اكتساب المتعلّمين لقواعد اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التّعليمية، فإن اكتسابهم لكفاية تواصلية بهذه اللغة يبقى ضعيفا بالمقارنة مع لهجاتهم المحلية التي يتواصلون بها شفهيا بغرض إدارة علاقاتهم الاجتماعية، وأما الفصحى فبالنسبة لهم لغة المكتوب يستعملونها في انتاج النصوص وفهم المقروء.

ب .الأسباب المرتبطة بالمادّة:

تسعى الكفاية التواصلية في الثانوي التّأهيلي، للوصول إلى امتلاك المتعلّم مهارة التّواصل باللغة العربية الفصحى ، من خلال قدرته على انتاج نصوص يوظف فيها ما اكتسبه من قواعد نحوية، بحيث يستطيع انتاج جمل سليمة نحويا ودلاليا، وهذا ما يحقق لديه كفاية لغوية، وقد استطاع منهاج اللغة العربية سلك الثانوي التأهيلي، تصريف الكفاية اللغوية عبر مكونات اللغة العربية، فالمتعلّم يتعرّف على الظواهر اللغوية ليكتسب القاعدة النحوية أو اللغوية في مكون علوم اللغة لكي يتعرّف على أبعادها الفنّية ووظائفها الإقناعية أثناء تحليله للقصائد الشعرية في مكون النصوص، وليوظفها أيضا في الإنتاج ضمن المهارات المقررة في مكون التعبير والانشاء، فعلى سبيل المثال يتعرف متعلم الأولى آداب على الاستعارة التصريحية والمكنية كدرس من دروس علوم اللغة، فيستضمر القواعد الخاصة بكلّ نوع منهما بهدف توظيفها في تذوق النصوص الشعرية عبر التعرف على وظائفها البلاغية، وأبعادها البيانية، وبهدف توظيفها كوسيلة لبناء مهارة من المهارات المقررة في مكون التعبير والانشاء . وما نلاحظه أن الاستعارة كدرس من دروس علوم اللغة . إلى جانب بقية الدّروس المقررة. قد راعى المنهاج بُعدها الوظيفي في إطار تكامله مع باقي المكونات الأخرى. وبالتالي يمكن القول: إنّ مكونات اللغة العربية تستهدف تنمية الكفاية اللغوية عند متعلمي الأولى آداب عبر تزويده بقواعد اللغة، وبتقنيات منهجية في تحليل النصوص الأدبية، والتعرف على أبعادها الفنية والجمالية، مما ينمّي لديهم الحسّ الفنّي والجمالي. غير أننا نلاحظ إغفال بعدها الاستعمالي، وما



تحقّقه من وظائف اجتماعية تلبي حاجات المتعلمين خارج فضاء المدرسة، وبالتالي عدم تحقيق التّفاعل بين الظاهرة اللغوية والمتكلّمين بها. ولعلّ إدراج مباحث التداولية وأهما نظريّة أفعال الكلام في تصريف مضامين ومحتويات المنهاج، قد يحقق وظيفة ربط المدرسة بالمحيط الخارجي، فيصبح المتعلّم قادرا على إنتاج خطابات إيحائية أو تقريرية بالاعتماد على أفعال لغوية تناسب مقامات خطابية وتداوليّة مختلفة، وبالتالي تتحقق الوظيفة الأساسية من اللغة وهي التواصل والتعبير عن المقاصد وإحداث التأثير والتأثّر.

ومن جانب أخر، نلاحظ إهمالا للأنشطة التعليمية التعلمية التي تنمّي المهارات التّواصلية الشفهية عند المتعلّم، فعلى الرّغم من أن منهاج اللغة العربية قد جعل مهارة التواصل الشفهي من أهداف تحقّق الكفاية التّواصلية في جميع المكونات بدءا من مكون النصوص، وانتهاء بمكون المؤلفات، إلا أننا نلاحظ غياب الطّرق المنهجية الكفيلة بتحقيق المهارة الشفهية عند المتعلمين. فعلى سبيل المثال نجد مكون التعبير والإنشاء للأولى آداب ينص على تحقيق الكفاية الشفهية كما يلي: "ينبغي استغلال حصص التعبير والانشاء في ممارسة أنشطة تستهدف تقوية المهارات التواصلية الشفهية، والكتابية، لدى المتعلّم عن طريق تعزيز أنشطة العرض الشفهي وأنشطة المناقشة والتّحاور ودعم أنشطة التّعلّم الثنائي والجماعي" (التوجيهات، 2007، صفحة 35). وقد سطر مجموعة من المهارات . خاصة في الدورة الثانية - تستهدف تحقيق مهارة التّواصل الشفهي، لما في ذلك من تعزيز لثقة المتعلّم بنفسه، لكونه سيصبح قادرا على إنتاج خطابات شفهية يستطيع بواسطتها شرح وجهة نظره، ومتمكنا من الحجاج والاقناع، ومن هذه المهارات نجد: مهارة الشرح والتفسير، ومهارة الحكم والتعليق، ثم مهارة العرض الشفهي، فكلّ هذه المهارات تستهدف تنمية القدرة على التواصل الشفهي في مقامات تواصلية وسياقات اجتماعية مختلفة. لكن ما نلاحظه هو غياب التقنيات التي تساعد على اكتساب هذه المهارات شفهيا، فهي تستهدف تنمية التعبير الكتابي لا التعبير الشفهي. فأنشطة الاكتساب تغطي الجانب النظري للمهارة؛ إذ في هذه المرحلة يستطيع المتعلم بتوجيهات من الأستاذ، التّعرّف على مفهوم المهارة وعناصرها، وكيفية استثمارها، ثم تأتي مرحلة أنشطة التطبيق، وهي أنشطة تستهدف معرفة مدى تحقق المهارة المدروسة، عبر خطوات منهجية، يتكلف الأستاذ بإعدادها انطلاقا من أسئلة تستهدف معرفة مدى اكتسب المتعلّمين لعناصر المهارة. أمّا المرحلة الثالثة، فهي أنشطة الإنتاج والتقويم، وهي أهمّ مرحلة بحيث "يطالب المتعلّمون بإنجاز المهارة المدروسة انطلاقا من موضوع أو نص بما يضمن في النهاية انجازا ذاتيا للتّلميذ يعزّز مكتسباته حول هذا الدّرس " (التوجيهات، 2007، صفحة 37).

ورغم ذلك نلاحظ أن الكتاب المدرسي . باعتباره وثيقة أُسسّت وفق المبادئ والتّوجيهات التي تأسست عليها المناهج والبرامج الجديدة، ضمن خطّة إصلاح المنظومة التّعليمية . قد غيّب جانب التّواصل الشفهي في هذه المرحلة، ونصّ على إنجازها كتابيا، ممّا يؤدي إلى عدم تحقّق الطلاقة اللغوية الشفهية عند المتعلّمين، وهذا نلمسه جليّا في الأسئلة المبرمجة في الكتاب المدرسي حول مرحلة أنشطة الانتاج. فمثلا



بخصوص مهارة الشرح والتفسير نجد من ضمن الأسئلة الموجّهة لأنشطة الإنتاج والتقويم في الكتاب المدرسي. ما يلي : "اكتب موضوعا تبيّن فيه فهمك للموضوع الذي يطرحه النّص، مستفيدا ممّا أنجزته من تفسير لمعانيه ودلالته" (النجاح، صفحة 129). الأمر نفسه نجده في أنشطة الانتاج الخاصّة بمهارة التّعليق والحكم: "صغ نصّا تجمّع فيه الخطوات في مقال أو نص كاشف ومبين مركز، بأسلوب واضح وعبارات مجلّيّة" (النجاح، صفحة 154)، فقد كان من الأولى صياغة أنشطة الإنتاج في قوالب تستهدف تنمية جانب الأداء اللغوي عند المتعلّمين، بما يحقّق لهم تنمية مهارات التواصل الشفهي.

ومن الأنشطة التي نقترحها لتنمية مهارة التواصل الشفهي عند المتعلمين، نجد: تقنية الحوار والمناظرة، بحيث يكون الهدف منهما: تحقيق أهداف المهارة من جهة، ومن جهة أخرى تنمية الحس النقدي، والقدرة على تبني النقد البناء، والتّحلّي بالإنصات واحترام الأخر، بالإضافة إلى تحسين الأداء اللغوي. وبالتّالي يمكن القول إن مكون التعبير والإنشاء يحتاج إلى إعادة النظر من حيث طرائق تدريسه، ومن حيث منهجية بناء مهاراته، عبر برمجة أنشطة تعليمية تستهدف تنمية قدرات التّواصل الشفهي عند المتعلّمين، كتفعيل أنشطة الحوار الثنائي، والمحادثة، وجعل المناظرة تقنية من تقنيات الحوار التي تحقّق كفاية تواصلية شفهية. كما أنه لا بدّ من تفعيل بعض طرائق التدريس الحديثة كتقنيّة لعب الأدوار؛ فهذه التقنية تساعد على تنمية قدرة المتعلّمين على التفاعل مع الأدوار التي يجسّدونها، لكونها منبثقة من وضعيّات يعيشونها في محيطهم الخارجي، فيتّخذون اللغة وسيلة للدّفاع عن مواقفهم، ووسيلة لإقناع الطّرف الآخر. إذ ليس الأساس تعليم بنية لغوية معقّدة ومثاليّة، بل إنّ المهم تبني مقاربة بيداغوجية تقوم على تعليم اللغة عبر ربطها بإطارها الثقافي والاجتماعي، وفي سياقات تفاعلية واجتماعية.

خاتمة:

نخلص مما سبق، إلى أن تبنّي المقاربة التواصلية في المناهج المغربية لتعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى كان خيارا استراتيجيا، بديلا للمقاربة التقليدية، وذلك لكون المقاربة التواصلية تنبني على مباحث ونظريّات لسانية حديثة، تركز على البعد التواصلي الوظيفي للغة، عوض اعتبارها مجرّد تراكيب لغوية معزولة عن السياق. وقد شكلت الكفاية التواصلية نواة المقاربة التواصلية، لكونها تضم قدرة لغوية تهتم بالجانب النحوي واللغوي، وقدرة تواصلية متمثلة في توظيف القدرة اللغوية في مقامات تواصلية مختلفة لتحقيق مقاصد تداولية، وأهداف إقناعية. غير أن تصريف الكفاية التواصلية في مكونات اللغة العربية لازال يتخبّط في عدّة إشكالات أهمها: درجة استعمال اللغة العربية الفصحى ومجالات توظيف المتعلم لها مقارنة مع درجة استعمال اللهجات المحلية، وكذلك استبعاد تمكين المتعلمين من الوظائف التداولية التي تحققها مباحث علوم اللغة في محيطهم الخارجي، إضافة إلى إهمال جانب التعبير الشفهي، مقارنة بالإنتاج

الكتابي في مكون التعبير والإنشاء. فكلّ هذه الإشكالات التي تعرفها الكفاية التواصلية في منهاج اللغة العربية يدعونا إلى اقتراح حلول يمكن من خلالها تفعيل الكفاية التواصلية في مكونات اللغة العربية، وهي كالاتي:

- الحرص على التواصل الصفي بين المتعلّمين باستعمال اللغة العربية الفصحى لإنجاز جميع الأنشطة التعليمية التعلمية، وعدم الاستعانة باللهجات المحلية، مما يحفز المتعلّم على اكتساب اللغة العربية الفصحى، وتحقيق الهدف والوظيفة المرجوة من ذلك.
- تعزيز الأنشطة التعليمية التعلمية التي تعتمد التواصل الشفهي، كالمناظرة والمحادثة والحوار، وتقنية لعب الأدوار لأنها ستساعد على اكتساب المتعلم للطلاقة اللغوية الشفهية ويصبح قادرا على توظيفها في محيطه الخارجي.
- الاستعانة بنظريّة أفعال الكلام لتحفيز المتعلّم على التنويع من أساليبه التواصلية لتحقيق الوظيفة الحجاجية والاقناعية للغة العربية الفصحى.
- عدم التركيز على الدّقة اللغوية كشرط من شروط التواصل الصفي، إلا في مراحل متقدّمة من اكتساب المتعلمّ لمهارة التواصل، لأن ذلك يخلق في نفس المتعلّم التردد والخوف من الوقوع في الخطأ، مما يحيل دون تحقق الهدف من استعمال اللغة. " فالطلاقة اللغوية أهم من الدّقة النحوية، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهمه على وجهه الحقيقي." (فيران، ع.3. 2020، صفحة 10)
- إدراج أنشطة صفيّة مشتقّة من الواقع المعيش للمتعلّم، مما يعطي معنى للتعلّمات عند المتعلم ويشجعه على أن يصبح التواصل باللغة العربية الفصحى مهارة حياتية عنده.



المصادر والمراجع:

- أحمد المتوكل. (بلا تاريخ). الوظيفية بين الكلّية والنمطيّة. الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع.
- التوجيهات. (2007). البرامج ولتوجيهات التربوية وبرامج تدريس اللغة العربية بالثانوي التأهيلي.
- خالد حسين أبو عمشة. (بلا تاريخ). الكفاية التواصلية بين تعدد النماذج وتناص الدلالة دراسة في تأصيل المصطلح .
- دايان لاراس فيرمان. (1995). أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة عائشة موسى السعيد. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
- عبد الرحيم ناجح. (ع.27). المقاربة التواصلية وتعليم اللغة العربية. مجلة النداء التربوي.
- عبد اللطيف الفارابي. (العدد3،). خطاب اللسانيات في التربية. مجلة ديداكتيكا.
- عبد اللطيف الفارابي. (ع.3. 1991). التواصل داخل القسم. مجلة سلسلة علوم التربية، 59.
- محمدصالح بنعمر. (بلا تاريخ). كيف نعلم العربية حية، بحث في إشكالية المنهج. دار الخدمات العامة للنشر والتوزيع.
- النجاح. (بلا تاريخ). النجاح في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك البكالوريا، شعبة الآداب .
- نجوى فيران. (ع.3. 2020). آليات بناء الكفاية التواصلية ضمن المنهج التواصلي في تعليم اللغات. مجلة تعليميات، 3.



موقع اللغة الأمازيغية من الإصلاح التربوي بالمغرب

The site of the Amazigh language in educational reform in Morocco

فيصل متقي، رحمة توفيق

مختبر علوم اللغة والخطاب والدراسات الثقافية

جامعة شعيب الدكالي، الجديدة/ المغرب

moutaki.f@ucd.ac.ma

ملخص:ينصب اهتمامنا خلال هذه البحث على دراسة التخطيط والسياسة اللغوية في التعليم، بالتركيز على موقع اللغة الأمازيغية منهما ومن الدينامية الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التربوية المغربية. ويرتبط موضوع بحثنا هذا ارتباطا وثيقا بالنوع الثالث من التخطيط اللغوي، حسب روبيرت كوبر (2006، ص. 73) وهو "تخطيط اكتساب اللغة"، الذي يحيل إلى الجهود المبذولة من أجل تعزيز تعلم اللغة لتحقيق مجموعة من الأهداف المُعلنة. سنعتمد في دراستنا هذه على الوثائق الرسمية التي تناولت الموضوع، بالوصف والتحليل والمقارنة، من أجل تقديم صورة واضحة عن تخطيط اكتساب اللغة الأمازيغية والسياسة اللغوية التعليمية بالمغرب، خاصة وأن ديفيد كاسلز جونسون (2012، ص. 70) David Cassels Johnson، يؤكد على أهمية فحص السياسات اللغوية التعليمية وتحديد تأثيراتها، فهي حسب الباحث، سلاح ذو حدين، حيث استخدمت تاريخيا للقضاء على لغات السكان الأصليين والأقليات، كما استعملت لإخضاع الناطقين بها وتهميشهم. وفي المقابل، فهي وسيلة لتطوير وصيانة وتعزيز لغات السكان الأصليين والأقليات، لا سيما في برامج التعليم ثنائي اللغة.

الكلمات المفتاحية : اللغة الأمازيغية – السياسة اللغوية التعليمية - تدريسية اللغات – الإّصلاح التربوي - النظام التربوي المغربي.

Abstract : During this research, our focus is on the study of linguistic planning and policy in education, focusing on the position of the Amazigh language and the reform dynamism of the Moroccan educational system. The subject of our research is closely related to the third type of language planning, according to Robert Cooper (2006, p. 73), language acquisition planning, which refers to efforts to promote language learning to achieve a set of stated goals. In this study, we will rely on official documents that dealt with the subject, with description, analysis and comparison, in order to provide a clear picture of the planning of the acquisition of the Amazigh language and the educational linguistic policy in Morocco, especially since David Cassels Johnson (2012, p. 70) emphasizes the importance of examining educational linguistic policies and



determining their effects, which, according to the researcher, are a double-edged sword, as they have historically been used to eliminate indigenous languages and minorities, as well as used to subjugate and marginalize native speakers. In turn, it is a means of developing, maintaining and promoting indigenous and minority languages, particularly in bilingual education programmes.

Keywords: Amazigh language – educational language policy – language teaching – educational reform – Moroccan educational system.

مقدمة

خضع النظام التعليمي منذ الاستقلال لمجموعة من الإصلاحات، همت مختلف جوانبه من أجل معالجة الاختلالات وتأهيل المدرسة وتجديدها وتكييفها مع المستجدات، والاستجابة للتحديات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي يفرضها الواقع. وفي صلب هذه الدينامية الإصلاحية، نجد موضوع اللغة حاضرا بقوة منذ إنشاء اللجنة العليا للتعليم سنة 1957، التي اعتمدت أربعة مبادئ؛ من بينها مبدأ التعريب كأول سياسة لغوية مغربية في مجال التعليم، وصولا إلى الخيارات اللغوية التي رسمها الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، ثم الهندسة اللغوية التي اقترحتها الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030.

لقد أقر الباحثون بصعوبة الإحاطة بكل الإصلاحات المتعلقة بتعليم وتعلم اللغات بالمغرب، ذلك أن الموضوع متداخل مع مواضيع أخرى، إضافة إلى تشعبه وتعدد المتدخلين فيه. ولعل الصعوبة تبدأ في محاولة إعطاء مفهوم محدد للإصلاح نظرا لاختلافه من باحث إلى آخر، فقد عرفه المكي المروني (1996. ص. 11) بكونه "تغييرا أو مجموعة من التغييرات المحدثة في النظام التعليمي من أجل أن يستجيب لهدف أو أهداف معينة، وتمس هذه التغييرات مكونا من النظام أو مجموعة من مكوناته"، أما بالنسبة لعبد الرحمان الرامي (2009، ص. 30.) فيعتبر الإصلاح هو "كل حركة تجديدية ذات دلالة ترمي إلى تجديد التعليم والتعلم، هدفه تطوير البرامج الدراسية والكتب المدرسية، والإستراتيجيات التربوية، ونظام التقويم ونظام تكوين المدرسين". وإذا كان التعريفان يركزان على مبادئ "التغيير" و"التجديد" و"التطوير"، فإن تعريفات أخرى قد ذهبت أبعد من ذلك في ربطه، على المستوى الوطني، بإصلاحات عامة ورهنه على الخصوص بالإصلاحات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، أو في ربطة بالسياق الدولي والعولمة[3].

بالنظر إلى العدد المهم من مخططات الإصلاح التي عرفتها المنظومة التربوية المغربية، فإن تصنيفها غالبا ما يركز على محطتي "قبل الميثاق" و"بعد الميثاق"، لكون صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين يعدُّ

[3] بوبكري، محمد. (2004)، لكحل، لخضر. (2010، ص. 190)، حماني، حسن. (2020، ص. 77).



محطة مفصلية في تاريخ الإصلاحات التعليمية. لكن، وباستحضار التحولات والاختيارات اللغوية خاصة في ما يتعلق منها باللغة الأمازيغية، فقد ارتأينا تصنيفها إلى ثلاث محطات كبرى، من أجل دراسة وضع اللغة الأمازيغية وموقعها من الإصلاح التربوي بالمغرب :

- **المحطة الأولى**: ممتدة زمنيا من سنة 1957 إلى منصف التسعينات من القرن الماضي، والتي اتسمت بارتباك السياسة اللغوية التعليمية وتهميش اللغة الأمازيغية؛

- **المرحلة الثانية**: محصورة بين سنتي 1999 و2013، أي منذ تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى حدود تقييمه، والتي عرفت اعتماد التعددية اللغوية في التعليم والانفتاح على الأمازيغية؛

- **المرحلة الثالثة**: وهي المرحلة السارية منذ إصدار المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي للرؤية الاستراتيجية للإصلاح سنة 2015، والتي اقترحت هندسة لغوية جديدة.

1. ارتباك السياسة اللغوية التعليمية وتهميش اللغة الأمازيغية

تميزت عملية إرساء التعليم في المغرب بنوع من التردد، فكل سنة دراسية لا تشبه السنة السابقة ولا اللاحقة لها، وبذلك أضحى النظام التعليمي المغربي يدور في دوامة من التغييرات السنوية، والتي دامت لعقدين من الزمن. ويتضح هذا الارتباك بشكل واضح في السياسة اللغوية التعليمية، فقد ركزت اللجنة العليا للتعليم في توجهاتها اللغوية، سنة 1957، على تبني خطة التعريب والعمل بالازدواجية اللغوية في انتظار تكوين الأطر الضرورية لتعريب التعليم، لتقوم في السنة الموالية لجنة أخرى "اللجنة الملكية لإصلاح التعليم" بالعودة إلى اللغة الفرنسية في تعليم الحساب والعلوم في المستوى التحضيري، لكن في سنة 1959 تقرر مرة أخرى العودة إلى التعريب الكلي لهذا المستوى، لتتشكل سنة 1960 لجنة ثالثة سميت "لجنة التربية والثقافة" مكلفة أساسا بإعداد مخطط خماسي لتدارك التغييرات السنوية المربكة، وقررت اللجنة تعريب المواد العلمية في السلك الابتدائي، وإحداث معهد للدراسات والبحوث للتعريب. لكن قرارات اللجنة لم تستمر بدورها طويلا، فبعد سنتين توقفت عملية تعريب المواد العلمية في التعليم الابتدائي (المروني، المكي. 1996. ص. 13).

وتجدر الإشارة إلى أنه في هذه الفترة، قامت الدولة المغربية بدسترت اللغة العربية، معتبرة إياها اللغة الرسمية الوحيدة في أول دستور سنة 1962، وقد جاء في تصديره أن "المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، لغتها الرسمية العربية، وهي جزء من المغرب الكبير" (ملين، محمد نبيل. 2017، ص. 145)،



وهو ما شكل حافزاً لاستئناف التعريب بمخطط آخر، هذه المرة ثلاثي بين سنتي 1965 و 1967، حيث شرعت الوزارة في تعريب المواد العلمية ومادتي التاريخ والجغرافيا بالثانوي وإنماء الفروع المُعرَّبة بالتعليم العالي مع الإبقاء على تعليم اللغة الفرنسية لعشر ساعات أسبوعيا. لكن سرعان ما تم التراجع عن ذلك في مخطط خماسي جديد (1968-1972)، اعتمد خلاله على الازدواجية اللغوية، وأمام ضغط المنظمات السياسية والثقافية والنقابية تقرر تعريب مادتي الاجتماعيات والفلسفة سنة 1970.

استمرت عشوائية التخطيط اللغوي في التعليم، بمخططات خماسية حينا، وثلاثية أحيانا أخرى، إلى حدود منتصف الثمانينات، حيث شملت عملية تعريب التعليم كل من المستوى الابتدائي والثانوي والدراسات الأدبية والاجتماعية بالجامعات (المروني، المكي. 1996. ص. 210). أما بالنسبة للفرنسية، فقد عززت موقعها بالمدرسة المغربية وصارت عاملا حاسما في الانتقاء المدرسي، فيما لا حديث إطلاقا عن اللغة الأمازيغية.

وقد عرف النظام التعليمي خلال هذه العقود مذهبين تعليميين، يُبرزان بدورهما تناقضات السياسة اللغوية في التعليم، ففي الوقت الذي شكل فيه التعريب إحدى الركائز الأساسية لـ "المذهب التعليمي" لسنة 1957، أتى "المذهب التعليمي الجديد" لسنة 1966 ليقترح تحليلا تقنيا للتعريب وتجريده من طابعه السياسي، وليبرهن على ضرورة استعمال لغة أجنبية، ويدعو إلى توقيف التعريب ببعض المستويات وتعزيز دور اللغة الفرنسية (ملين، محمد نبيل. 2017، ص. 145).

بالإضافة إلى اللجان والمذاهب والمخططات، وأمام الوضعية غير المستقرة للتعليم المغربي، تميزت هذه الفترة بتنظيم ثلاث مناظرات وطنية حول التعليم، الأولى في المعمورة سنة 1964، لتليها "مناظرة إفران الأولى" و"مناظرة إفران الثانية" على التولي سنتي 1970 و1980، بمشاركة مسؤولين حكوميين ومهتمين بمجال التعليم إضافة إلى سياسيين ونقابيين. لكن هذه المناظرات كلها لم تأت بأي جديد، فقد خرجت المناظرة الأولى بتوصيات "لا تزيد على أن تؤكد المبادئ الأربعة المتفق عليها في سنة 1959" ومن بينها التعريب، وقد شدد المشاركون على ضرورة التعريب الكامل لجميع المراحل، وبالنسبة لهم "لا يشرع في تعليم اللغات الأجنبية كلغات إلا ابتداء من التعليم الثانوي"(ملين، محمد نبيل. 2017، ص. 145).

بالرغم من تردد الاختيارات اللغوية في التعليم، فقد شكل "مبدأ التعريب" أحد الركائز[4] التي ينبني عليها النظام التربوي المغربي، وأهمها بالمقارنة مع المبادئ الثلاثة الأخرى، "التوحيد والتعميم ومغربة الأطر"،

[4] هي المبادئ الأربعة التي يسميها محمد عابد الجابري (1983) بـ "الثابت في خطاب السياسة التعليمية بالمغرب".



ويتضح ذلك في فترات معينة، تم التخلي فيها على المبادئ الثلاثة والإبقاء على مبدأ التعريب (المروني، المكي. 1996. ص. 74)، الذي تحول إلى اختيار سياسي رسمي، فتح المجال للعربية لتسود بمختلف أسلاك التعليم، لغة مُدَرَّسة ولغة للتدريس.

لقد شكل الإنزال الإيديولوجي المفرط للقوى السياسية على التعليم، السمة البارزة التي ميزت كل هذه المراحل، ليصبح حلبة للمساومات والتوافقات بين هذه القوى، وقد حصر محمد عابد الجابري (1983، ص. 51) هذه الأخيرة في "نمطين فكريين متنافرين إلى حد بعيد"، وبعيدا عن الوصف الذي قدمه لهما الكاتب، باعتباره ينتمي أيديولوجيا إلى أحدهما، فكلاهما مشدود إلى مجالات أخرى غير مغربية، شرقية أو غربية، وطبيعتهما تتضح في تعرُّفهما عن بعضهما، حسب محمد عابد الجابري (1983، ص. 51)، الذي أكد أن "الأول منهما تعرف عن الشرق بواسطة الغرب، وتعرف الثاني على الغرب بواسطة الشرق".

ويتجلى ارتباط كل الأطراف بالثقافات الأخرى غير المغربية، في كونها غير قادرة، ولو على إنتاج مناهج مدرسية وتكوين أطر للتدريس. فقد كانت أغلب الكتب المدرسية، باستثناء التربية الإسلامية، يتم إعدادها بالخارج، في الشرق الأوسط وأوروبا بالخصوص. كما أن تدريس بعض المواد وخاصة اللغات، كان موكولا بصفة كاملة لأساتذة أجانب (الرامي، عبد الرحمان. 2009، ص. 33). لكن في المقابل، كانت هذه النخب قادرة على التنظير لمستقبل التعليم بالمغرب واللغة الأصلح له، لكن وفق مصالحها وارتباطاتها الأيديولوجية، وضلت مفاهيم "اللغة الوطنية" و "الهوية" و "الانتماء" رهينة تصورات بعيدة عن الواقع الثقافي والسوسيولساني المغربي.

لم يكن تردد وعشوائية الإصلاحات التي عرفها النظام التعليمي سوى انعكاسا لحالة النخب التي تمسك بزمامه، أو التي تؤثر فيها بشكل من الأشكال، فمواقفها المتباينة وتناقض خطابها مع ممارستها، يثير إشكالا بخصوص مصداقيتها، خاصة وأن كثيرا "من المثقفين يدعون للتعريب في حين يختارون لأبنائهم تعليما في المدارس الأجنبية التي تعنى باللغات، ثم إن اختلاف توجهات النخب وتبادل الأدوار السياسية وموازين القوي الاجتماعية، يصاحبه موقف معين من اللغات الوطنية" (مراوحي، جليلة. 2015، ص. 33-34).

لقد غُيّب دور اللغة الأمازيغية في كل مخططات الدولة خلال هذه الفترة، سواء في مجال التعليم أو في مجالات أخرى. وكان يُنظر إليها في أحسن الأحوال كمرادف "للأمية" أو ك "عائق بيداغوجي" أمام تنزيل السياسة اللغوية. وقد تتطور هذه الموقف أحيانا إلى المطالبة بتطبيق جذري "عميق وشامل" للسياسة اللغوية على حساب اللغات الوطنية خاصة الأمازيغية، وقد يتمادى أحيانا أخرى إلى الدعوة لـ "إماتة

اللهجات البربرية" (الجابري، محمد عابد. 1983، ص. 145) ، هذا بالرغم من أن الأمازيغية في هذه الفترة، لم تكن ممثلة بأي طرف ترافعي عنها، كما أن الحركة المدافعة عنها كانت تعيش مخاضا عسيرا في ضل التضييق المفروض عليها.

إن تركيز السياسة اللغوية على اللغتين العربية والفرنسية خلال هذه المرحلة الحاسمة، أدى إلى نتائج وخيمة على المشهد اللغوي المغربي، ومن تجلياتها وصول عمليات الابتلاع اللغوي دروتها، ولم تكتف بالهيمنة على اللغة الأمازيغية وتنويعاتها الوطنية، بل أدت إلى تكريس أحادية اللغة الأجنبية، وإبعاد اللغة الإسبانية التي كان لها حضور في بعض المناطق المغربية (في الشمال والجنوب) بحكم القرب الجغرافي أو الاستعمار، كما أن إدماج اللغة الإنجليزية ضل محتشما. وقد وصف الصميلي حسن (2016، ص. 60). هذا الوضع اللغوي بغير الطبيعي، وأكد أن وجود لغات أجنبية عدة يحد من هيمنة إحداها ويتيح المجال للغات الوطنية للقيام بوظائفها كاملة

2. اعتماد التعددية اللغوية في التعليم والانفتاح على الأمازيغية

شكلت فترة التسعينات فرصة لتجاوز الأزمات المتراكمة على النظام التربوي المغربي، وتدارك عجز الإصلاحات السابقة في تحقيق الأهداف المتوخاة منها، ورسم خريطة طريق واضحة للرقي بالتعليم، خاصة وأن هذه المرحلة تميزت بتقييم شامل لنظام التربية والتكوين من طرف هيئات وطنية ودولية، أظهرت ضعف مردودية المدرسة المغربية بالرغم من الإمكانيات المهمة المرصودة لها، ويتجلى هذا الضعف بدرجة كبيرة في مستوى التلاميذ في المواد اللغوية (العربية والفرنسية) بالخصوص (الرامي، عبد الرحمان. 2009، ص. 37.). لذلك تم إحداث اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، "بهدف بلورة مشروع متكامل لإصلاح المدرسة المغربية، وتُوجت أعمالها بتبني الميثاق الوطني للتربية والتكوين"[5].

يعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين حدثا مفصليا في تاريخ المدرسة المغربية، باعتباره وثيقة مرجعية للإصلاح المنشود، استندت مبادئها على أربعة أسس متمثلة في: "المرتكزات الثابتة"، و"الغايات الكبرى المتوخاة"، وضمت كذلك حقوق المتدخلين وواجباتهم، إضافة إلى أساس رابع، يدعو المتدخلين و "كل القوى الحية للبلاد" إلى التعبئة من أجل تجديد المدرسة المغربية. وقد حصر الميثاق مجالات التجديد في ستة، تم توزيعها على تسعة عشر دعامة، ونركز هنا على مسألة اللغات، التي خُصصت لها الدعامة

[5] التقرير الملخص للبرنامج الاستعجالي، ص. 4.



التاسعة، الحاملة لعنوان "تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية".

يتبين من خلال وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، على مستوى الشكل، أنه أتى بتصور جديد لوضعية اللغات بالمدرسية المغربية، من أجل تدارك الضبابية التي سادت لعقود، إذ حددت الوثيقة وضع كل لغة ووظائفها وكذا عمليات التخطيط لها والإجراءات الخاصة بها. وقد جاء الميثاق كذلك بمستجد غير مسبوق في التعليم المغربي، متعلق باللغة الأمازيغية، فلأول مرة يُشار إليها في تاريخ المدرسة المغربية.

لكن على مستوى المضمون، يتضح أن الميثاق لم يقم سوى بتكريس الوضعيات السابقة، مغلفة هذه المرة بشعارات فضفاضة لا تغير من الواقع شيئاً، لتبقى اللغات المهيمنة على المشهد اللغوي هي المستفيدة الأولى منه. أما بالنسبة للأمازيغية، الواردة في الميثاق بدون وصف محدد، فقد تم حصر وظيفتها في الاستئناس لتعليم لغات أخرى، هذه الوظيفة، تُعرض اللغة للخطر أكثر من عدم الإشارة إليها. وتشير مريم الدمناتي في هذا الصدد إلى أن اللغة الأمازيغية تُمثل إزعاجا لواضعي الميثاق الذين أُرغموا على إيجاد موقع لها، و"كانت نتيجة هذا الارتباك، هو نظرية 'الاستئناس' التي لم تكن سوى تحايلا على مطلب ديموقراطي" هو تدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة الوطنية (الدمناتي، مريم. 2002، ص. 83.). أما بالنسبة لمفهوم "التفتح" المرافق للأمازيغية، والوارد في عنوان دعامة اللغات، فقد اعتبرته الباحثة "نظرة موروثة عن المرحلة الاستعمارية، وكلمة 'الانفتاح' تعني التعامل مع عنصر أجنبي"(نفسه، 84). ويمكننا إضافة معطى آخر، فبمقارنة مصطلح "التفتح" بعبارات "تحسين تدريس اللغة واستعمالها" و"إتقان اللغة"، يتضح أن الميثاق لم يأت لإعادة الاعتبار للأمازيغية، بقدر ما جاء لتكريس تراتبية لغوية وشرعنة الهيمنة اللغوية.

بعد سنتين من إصدار الميثاق، وتفعيلا لمقتضياته، خاصة فيما يتعلق بالدعامة السابعة منه، تم إصدار "الكتاب الأبيض" من طرف اللجان المكلفة بمهمة مراجعة المناهج التربوية، بهدف تحسين وملائمة هذه المناهج مع المستجدات التي عرفتها المنظومة التربوية المغربية. ويضم الكتاب الأبيض بين دفتيه ثمانية أجزاء، خُصص الجزء الأول منه لـ "الوثيقة الإطار" التي حددت الاختيارات والتوجهات العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، فيما خُصصت الأجزاء السبعة الأخرى للمناهج التربوية الجديدة لمختلف أسلاك التعليم وتخصصاته.

ومن أهم المستجدات التي أتي بها الكتاب الأبيض في مجال اللغات، إحداثه لمواد جديدة، من بينها مادة خاصة باللغة الأمازيغية، وتعزيزه لتدريس اللغة العربية والتدريس بها، وتوسيعه لنطاق تدريس اللغة



الفرنسية، كما تم دمج اللغة الإنجليزية في المستوى الإعدادي وفي السنتين الأخيرتين من التعليم الابتدائي. ولكي تتم معالجة الكفايات التواصلية بشكل شمولي في المناهج التربوية الجديدة، وُضعت مجموعة من الأهداف أبرزها " إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية'، كما ركزت المواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين في نهاية التعليم الابتدائي، على جعل المتعلم قادرا على "التعبير السليم باللغة العربية"، والتواصل الوظيفي قراءة وتعبيرا باللغة الفرنسية، والنطق باللغة الإنجليزية.

تجدر الإشارة إلى أن الكتاب الأبيض لا يشير إلى اللغتين الفرنسية والإنجليزية باسمهما، ويستعمل تعبير "اللغة الأجنبية الأولى" للدلالة على اللغة الفرنسية، و"اللغة الأجنبية الثانية" للإشارة إلى اللغة الإنجليزية. وتُعبر هذه التسميات عن نظرة تراتبية تفضيلية للغة على أخرى، تعمل على تكريس الأوضاع السابقة أكثر من كونها تعكس واقع هذه اللغات على المستوى الدولي.

أما فيما يتعلق باللغة الأمازيغية، فقد أشار العشيري محمد نافع، من خلال تحليله للمادة المعرفية لمقرر الأمازيغية المسطر في الكتاب الأبيض، إلى أن تدريسها "لا يفتح المتعلم على تطوير ذاته أو تنمية كفاياته المعرفية والثقافية والمنهجية، أو المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لمنطقته، أو حتى تطوير النسق اللغوي الأمازيغي، بقدر ما تساعد على تكريس الوضع القائم" (العشيري، محمد نافع. 2019، ص. 264.)، وهذا ما كان متوقعا، بالنظر إلى كون ما جاء في الكتاب الأبيض بخصوص اللغة الأمازيغية، ما هو إلا تنزيل لوظيفة "الاستئناس" الواردة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ويتجلى ذلك في حصر تدريسها في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وبحصة زمنية ضئيلة، كما أن الكفايات التواصلية ركزت على "الإتقان" و"التمكن" بالنسبة للغات الثلاث، أما بالنسبة للأمازيغية، فقد تحدث الكتاب الأبيض عن "تخصيص الحيز المناسب"، وهو ما لا يمكن اعتباره كفاية، بل يطرح إشكال تحديد المقصود بـ "الحيز المناسب"، لتمييزه عن "غير المناسب" في تدريس الأمازيغية. إضافة إلى أن المواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين الواردة في الوثيقة الإطار، ركزت على جعل المتعلمين قادرين على التعبير والتواصل باللغات الثلاث دون الإشارة إلى اللغة الأمازيغية.

أشار التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين بين سنتي 2000-2013، إلى أن الكتاب الأبيض تعتريه مجموعة من الثغرات، سواء من ناحية إعداده، أو في تطبيقه. وقد تتطرق إلى إشكالية المفاهيم المستعملة، خاصة مفهوم "الكفاية"، فالكتاب الأبيض لم يقدم تعريفا واضحا له، مما خلق نوعا



من الخلط بينه وبين مفاهيم أخرى كـ"القدرة" و"المهارة" و "الهدف" بل وحتى "المضمون". وقد اعتبر التقرير أن المدة الزمنية التي أنجز فيها الكتاب الأبيض (ستة أشهر) أثرت على جودته.

وتتمظهر تناقضات الكتاب الأبيض بشكل واضح في مسألة اللغات، خاصة بالنسبة للغة الأمازيغية، فما ورد في الوثيقة الإطار لا يتناسب مع ما هو وارد في منهاج اللغة الأمازيغية، كما أن تدريس العلوم بالفرنسية في التعليم العالي لا يتناسب مع تدريسها في المستويات الابتدائية والإعدادية والثانوية، أما بالنسبة للإنجليزية، وبالرغم من أن الميثاق نص على تدريسها ابتداء من السنة الخامسة في المستوى الابتدائي، لكن على مستوى التنزيل اكتفت الوزارة الوصية بتعليمها ابتداء من السنة الثالثة إعدادي، "زيادة على ذلك، فإن تعليم الإنجليزية والمعلوميات، لم يعمم بكل مؤسسات التعليم الثانوي والإعدادي العمومي"[6]. والأمر نفسه ينطبق على اللغة العربية، فبالرغم من أن الميثاق نص في دعامته التاسعة على فتح شعب علمية وتقنية اختيارية على مستوى الجامعات بشكل تدريجي، وعلى إحداث أكاديمية للغة العربية في السنة الأكاديمية 2000-2001، إلا أن ذلك لم يتحقق، ولم يتم الإشارة إليه في الكتاب الأبيض.

لقد ألقت هذه الوضعية المتردية بضلالها على المستوى التعليمي للتلاميذ، وكشفت التقارير الوطنية والدولية تدني مستوى التحكم في اللغات، ففي سنة 2006 قدم الرائز الوطني حول المعارف الأساسية تقريرا أشار من خلاله إلى أن نسبة التلاميذ المتحكمين في اللغة العربية هي 7%، في حين أن 99% من التلاميذ غير متحكمين في اللغة الفرنسية. مما يشكل انتكاسة حقيقية في عز العشرية الوطنية للتربية والتكوين.

ومن أجل إنقاذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين من الفشل الذي آل إليه، انطلق البرنامج الاستعجالي 2009-2012، الذي سعى إلى تسريع وثيرة الإصلاح (البرجاوي، المصطفى. 2017، ص. 112.)، قُدم البرنامج حاملا شعار "من أجل نفس جديد للإصلاح"، ومتضمنا لثلاثة أجزاء، مبنية على أساس التوجهات المحددة في الميثاق، وكذا توصيات المجلس الأعلى للتعليم. تمحور الجزء الأول حول المبادئ الموجهة والمكتسبات المتحققة، أما الجزء الثاني فاستعرض مشاريع (23 مشروعا) لتسريع وثيرة الإصلاح، وخُصص الجزء الثالث من البرنامج للعدة التدبيرية اللازمة لضمان سير المشاريع الثلاثة والعشرين.

ركز المشروع رقم 20 من البرنامج الاستعجالي على موضوع "التحكم في اللغات"، منطلقا من تشخيص الوضعية، التي تُظهر عددا من الاختلالات، تم إجمالها في "لغة التدريس" و"تدريس اللغة"، هذان المستويان

---

[6] الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، (2014)، *التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعيقات والتحديات*، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.



يبرزان، من جهة، تفاوتات كبيرة في لغة التدريس بين التعليم الثانوي والعالي، ومن جهة أخرى، المستوى المتدني للتلاميذ غير الملائم مع الكفايات اللغوية المتوخاة. وقد حدد المشروع هدفاً أساسياً يسعى لتحقيقه، ألا وهو "تحسين التحكم في اللغات" انطلاقا من توجهات الميثاق، المتمثلة في تعزيز اللغة العربية، وتشجيع التحكم في اللغات الأجنبية، وتنويع لغات التدريس العلمي، والانفتاح على الأمازيغية[7]. مما يدل أن البرنامج الاستعجالي لم يأت لتقديم تصور جديد لوضعية اللغات، بقدر ما هو برنامج تقني إصلاحي للإصلاح الذي نص عليه الميثاق.

3. رؤية جديد للغات التعليم وضبابية وضع اللغة الأمازيغية

تبين بالملموس، من خلال مجمل المحطات الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التربوية، وبالرغم من الإمكانيات المهمة المرصودة لها، أنها ما زالت تعاني من اختلالات مزمنة أثرت بشكل كبير على مردودية المدرسة وأدوارها[8]، إضافة إلى أن مخططات الإصلاح، بما فيها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أضحت متجاوزة ولم تواكب المتغيرات المؤسساتية والدستورية التي عرفها المغرب، خاصة فيما يتعلق بمسألة اللغات. لذلك أصبح التفكير في صياغة تصور جديد للإصلاح التعليمي أمراً حتمياً، من أجل معالجة الاختلالات ومواكبة المستجدات.

لقد شكل التقرير الذي أنجزه المجلس الأعلى للتعليم سنة 2014 حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين بين سنتي 2000 و2013، أولى ملامح الإصلاح المنتظر، إذ ركز في تقييمه لدرجة نجاح الميثاق على تثمين المكتسبات والتقدم الحاصل خلال فترة الميثاق والمخطط الاستعجالي، وإبراز الصعوبات التي واجهت تنزيله[9]، وبالتالي، فإن الإصلاح الجديد سيكون استمرارية للمحطة السابقة، وليس تصورا جديدا أو مغايرا لنظرة الميثاق، مما يفسر كون الباحثين يُدرجون هذه المرحلة كجزء لا يتجزأ من سيرورة الميثاق، لكننا ارتأينا تخصيص محطة خاصة بهذا الإصلاح، لكونه يتزامن مع تغييرات جذرية في الوضع اللغوي وفي المجال التربوي، ومن أبرزها؛ دستور 2011 والقانون الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين.

بادر المجلس الأعلى للتعليم إلى إطلاق مشاورات موسعة مع كل المتدخلين في الحقل التربوي، بغرض بلورة تصور جديد للإصلاح، استجابة للسياقات والمستجدات الوطنية والدولية. وأسفر ذلك عن وثيقة معنونة بـ"الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030"، حاملة لشعار "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة

---

[7] التقرير الملخص للبرنامج الاستعجالي، ص. 87.
[8] الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030، ص. 6.
[9] الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، (2014)، ص. 63



والارتقاء"، استندت على مجموعة من المبادئ الأساسية المتمثلة في الثوابت الدستورية للأمة المغربية والهوية المغربية الموحدة (المتعددة المكونات، والغنية الروافد، والمنفتحة على العالم...)، وكذا المبادئ والقيم الكونية لحقوق الإنسان، واعتبار المنظومة التربوية رافعة للتنمية، والانخراط في مجتمع المعرفة.

أما من الناحية المنهجية، فقد تم اعتماد نضرة شمولية لمختلف مكونات المدرسة المغربية، تتجاوز المعالجة التقنية للقضايا التربوية، تُثمن من جهة المكتسبات السابقة، وتعمل من جهة أخرى، على الحسم في الإشكاليات، وابتكار حلول ناجعة وواقعية تُنَفَّذ بالتدريج تبعا للأولويات. وتنطلق الرؤية الجديدة من كون الفصل الدراسي بمكوناته (متعلمين، التعلمات، الفاعلين التربويين، ظروف التعلم)، النواة الأساسية للإصلاح، كما أنها تسعى إلى تبني مقاربة تشاركية ينخرط فيها الجميع، من الإعداد وحتى مراحل تنفيذه. وتستدعي عمليات تطبيق هذا التصور حسن التدبير والتتبع والتقييم، لذلك تم اعتماد ثلاث مستويات تدريجية للتطبيق[10]: القريب (ثلاث سنوات، أي إلى حدود 2018) والمتوسط (ست سنوات، أي إلى حدود 2021) والبعيد (ما يفوق ست سنوات، إلى حدود 2030).

أما على مستوى تنظيم محتويات وثيقة الرؤية الإستراتيجية، فتضم تصديرا وأربعة فصول، يُقدم التصدير حيثيات صدورها ومرجعياتها، وكذا المبادئ والمنهجيات المعتمدة في صياغتها، إضافة إلى الأهداف المتوخاة منها. أما فيما يتعلق بالفصول الثلاثة الأولى، فهي مشتقة من شعار الوثيقة، من أجل مدرسة الإنصاف (الفصل الأول) والجودة (الفصل الثاني) والارتقاء (الفصل الثالث)، فيما تم تخصيص الفصل الرابع للتدبير والتفعيل الناجع للرؤية. وقد شملت الفصول المذكورة ثلاثة وعشرون رافعة للتغيير همت مختلف جوانب الإصلاح المنشود، ونركز فيما يلي على الرافعة الثالث عشرة التي همت لغات التدريس واللغات المُدَرَّسة من ناحية التمكن منها وتنويعها.

3.1. الهندسة اللغوية الجديدة

يتجلى دور اللغات في النظام التعليمي، في كونها مواد قائمة بذاتها ووسيلة للتواصل في الفصول الدراسية، إضافة إلى أنها أداة لتدريس مواد أخرى، كما أنها تلعب أدوارا هوياتية وثقافية. لذلك فإن إيلائها الاهتمام اللازم كفيل بأن يجعلها ترتقي بالتعليم وتساهم في جودته. وقد خصصت الرؤية الإستراتيجية رافعة قائمة بذاتها للغات، حَدَّدت من خلالها وضع كل لغة، والأدوار التي تقوم بها.

[10] الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030، ص. 9.



لقد حاولت الرؤية الإستراتيجية تقديم عرض لغوي متنوع، لم يقتصر على الثنائية التقليدية، بل عملت على الانفتاح على اللغات الأكثر تداولا في العالم، خاصة اللغة الإنجليزية، التي حظيت باهتمام لافت في كل الأسلاك التعليمية، دون أن تفقد اللغتان العربية والفرنسية مكانتهما باعتبارهما لغات أساسية في تدريسهما أو التدريس بهما. أما بالنسبة للغة الأمازيغية فبدورها، وانطلاقا مما جاء في الوثيقة، نلاحظ أن لها حضورا مهما، غير أن هذا الحضور تشوبه مجموعة من الاختلالات.

3.2. رؤية الإصلاح للغة الأمازيغية

لقد ذكَّرت الرؤية الإستراتيجية في تعريفها للغة الأمازيغية بوضعها الدستوري (الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، ص، 37)، لكن دون الإشارة إلى ما يحيل إليه ذلك على المستوى الرمزي (هوية وثقافة)، وما يستلزمه على المستوى التطبيقي، وبالمقابل ركزت في المقتضى الدستوري على ما يكبح وظيفتها الرسمية في ضل غياب القانون التنظيمي الخاص بتفعيل طابعها الرسمي عند إعداد وثيقة الرؤية. وإذا كان الدستور المغربي إطارا للعمل، ومرجعية موجهة للإصلاح الجديد، فإنه يستلزم انسجام الإصلاح المنشود مع مقتضياته، وليس تأويل الدستور ليتلاءم مع الرؤية الإستراتيجية، وهو ما حدث في إصدار القوانين التنظيمية المرتبطة باللغة الأمازيغية، نتيجة تأخير هذه القوانين لثمان سنوات عن الدستور، ولأربع سنوات عن إقرار الإصلاح، في الوقت الذي كان من المفترض أن تكون القوانين التنظيمية سباقة عن الرؤية الاستراتيجية.

وبالعودة إلى القانون التنظيمي رقم 16-26 المتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، وكيفيات إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، خاصة في المادة الرابعة من الباب الثاني، والتي ركزت على "تدرس اللغة الأمازيغية بكيفية تدريجية" و "تعميمها بنفس الكيفية" في مستويات التعليم[11]، يتضح أن القانون التنظيمي 16-26 هو بمثابة إسقاط لما ورد في وثيقة الرؤية الإستراتيجية، كما أن وثيقة الإصلاح شكلت موجها أساسيا للقانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الذي لم يأت بمستجد يُذكر بخصوص الأمازيغية.

ورد إجراء آخر مصاحب للغة الأمازيغية في وثيقة الرؤية الإستراتيجية، ينص على أن تطوير وضعها في المدرسة "لن يتأتى بدون إنجاز تقييم شامل لتجربة تدريس هذه اللغة في التعليم المدرسي، وكذا لتجربة الدراسات الأمازيغية في التعليم العالي" (ص، 37). ويظهر هذا الإجراء منطقيا للوهلة الأولى، خاصة أن تقييم

[11] القانون التنظيمي رقم 16-26 المتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، وكيفيات إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية.



أية عملية تعليمية يمكّن من تحديد مكامن خللها وقوتها ويساهم في تجويدها. لكن، وبالتدقيق في التعابير والمصطلحات المستعملة، كتعبير النفي القطعي للحاضر والمستقبل "لن يتأتى بدون"، والمصطلح الفضفاض "تقييم شامل" (ص، 37)، يتضح أننا أمام كابح ثان ينضاف إلى كابح القانون التنظيمي، يؤكده غياب تام لأية إشارة عن كيفية إنجاز هذا التقييم، والجهة أو المؤسسة التي ستوكل لها مهمة إنجازه، وعدم إدراج تاريخ محدد له. ويمكن إبداء مجموعة من الملاحظات والتساؤلات بخصوص هذا "التقييم الشامل" :

- هل تم إنجاز تقييم للغات الأخرى؟ خاصة وأن التقارير الوطنية والدولية تقر بالمستوى المتدني للتلاميذ في اللغتين الفرنسية والعربية.
- لماذا لم يُنجز قبل صدور الرؤية الإستراتيجية؟ لكي يكون لبنة أساسية في إعدادها، علما أن المدة الزمنية الفاصلة بين 2003 و 2015 كافية لإنجاز "التقييم الشامل".
- الآن، وقد مر ما يقارب عقدين من الزمن عن تدريس اللغة الأمازيغية، وتجاوزنا المدى القريب والمتوسط من الرؤية الإستراتيجية، لم يُنجز أي تقييم لتطبيق الإصلاح.
- أما الملاحظة الأكثر إثارة للشكوك فتتمثل في كون التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي أعده المجلس الأعلى للتعليم، اعترف وبشكل صريح "أننا لا نتوفر على تقييم شامل أنجز بطريقة منتظمة وموضوعية"[12]، مما يعني حرفيا، أن "التقييم الشامل لتدريس اللغة الأمازيغية" :
  - ✓ إذا تم إنجازه : فإنه سيكون تقييما غير مسبوق في المنظومة التربوية المغربية، وإعمالا لمبدأ التمييز الإيجابي الذي تستوجبه الأمازيغية من أجل رفع الحيف المفروض عليها والمصالحة معها.
  - ✓ إذا لم ينجز : فإن "الرؤية الإستراتيجية" تفتقد للواقعية، بحكم إقرار عملية يصعب أو يستحيل القيام بها. وتفتقد أيضا للمصداقية والموضوعية لأنها اعتبرت "التقييم الشامل" شرطا أساسيا لتطوير تدريس اللغة الأمازيغية.

جدير بالذكر أن مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية التابع للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، أنجز التقييم المؤسساتي والرسمي الوحيد لحدود الساعة، الذي ركز من خلاله على التحصيل الدراسي في مكوني القراءة والتعبير الكتابي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية. وقد خلُص التقييم إلى مجموعة من النتائج، التي يمكن اعتبارها إيجابية بالنظر لوضعية تدريس اللغة الأمازيغية

---

[12] الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، (2014)، ص. 9.



(أكناو، فاطمة. وآخرون. 2016)، كما قدم توصيات للرقي به. لكن ومقارنته مع ما نصت عليه الرؤية الإستراتيجية، نلاحظ أن مكوني القراءة والتعبير الكتابي اللذين صُدر بخصوصهما التقييم، قد تم حذفهما في المستويين الأول والثاني من المستوى الابتدائي، مع الاقتصار على التواصل الشفهي، علما أن هذا النوع من التواصل يتم التركيز عليه في التعليم الأولى، الذي غُيبت فيه اللغة الأمازيغية.

لقد رفعت الرؤية الإستراتيجية شعار "الإنصاف وتكافؤ الفرص"، وهو ما يستلزم مبدئيا إنصاف اللغة الأمازيغية مما طالها من تهميش طيلة عقود، وإعمال مبدأ تكافؤ الفرص بينها وبين اللغات الأخرى. لكن الشعار يتنافى مع ما تم اعتباره "الهدفان المؤطران"، فالأول حدد هدفا له في "جعل الحاصل على الباكالوريا، متمكنا من اللغة العربية وقادرا على التواصل باللغة الأمازيغية ومتقنا للغتين الأجنبيتين"، والثاني يهدف إلى "الإعمال التدريجي للتناوب اللغوي كآلية لتعزيز التمكن من اللغات عن طريق التدريس بها". ويتضح غياب الإنصاف وتكافؤ الفرص بين اللغات من خلال :

- الهوة بين مفاهيم "التمكن" و"الإتقان" والمفهوم الأدنى منهما "القدرة على التواصل"،
- غياب تحديد دقيق لمفهوم "التناوب اللغوي"[13]، الذي لم يُشر إلى اللغة الأمازيغية، واقتصر فقط على التناوب بين اللغة العربية واللغات الأجنبية.
- وعلى المستوى الإجرائي، عدم تعميم اللغة الأمازيغية في التعليم الابتدائي، وغيابها في سلكي الثانوي الإعدادي والتأهيلي.

يؤكد أحمد بوكوس في هذا الصدد أن "تغييب أو تجاهل اللغة الأولى للمتعلم يؤدي إلى جعل النظام التربوي نظاما ينتج الميز وعدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين" (بوكوس، أحمد. 2002، ص. 13)، علما أن الأمازيغية بتنويعاتها اللغوية المختلفة تُعد لغة أولى لعدد كبير من المتعلمين.

يتضح إذن، أن "الرؤية الإستراتيجية للإصلاح" تفتقد لرؤية واضحة وواقعية لمشروع تدريس اللغة الأمازيغية، المتمثلة أساسا في استحالة تحقيق أهدافه بالوثيرة الحالية، خاصة تلك المتمثلة في تعميم اللغة الأمازيغية وقدرة الحاصلين على الباكالوريا على التواصل بها. هذا وباستحضار الإشكالات والاختلالات التي شابت إعداد وثيقة الإصلاح وخطابها، يمكن القول أنها تفتقد أيضاً للمصداقية والموضوعية في تعاطيها مع اللغة الأمازيغية، مما يهدد المشروع من أساسه.

---

[13] العمل بالتناوب اللغوي، يقتضي استعمال اللغة المتداولة لدى المتعلم، التي تسمى اللغة القالب، وإضافة لغة أخرى تسمى اللغة المُدمجة. هذه الظاهرة يتم تداولها طبيعيا في الأوساط المتعددة اللغات، وتستعمل كاستراتيجية للتعلم. وقد وُضفت سابقا، ولو بشكل ضمني، أثناء الاستئناس باللغة الأمازيغية لتعليم اللغة العربية. من الناحية المنطقية والبرغماتية كذلك، يجب توظيف اللغة الأمازيغية في التناوب اللغوي لتعلم المواد الأخرى خاصة في الأوساط الناطقة بالأمازيغية.



إن كل الاستنتاجات التي خلصنا إليها بخصوص وضع اللغة الأمازيغية وضبابية الرؤية الإستراتيجية بخصوصها، تؤكدها الإجراءات التي تم تنفيذها بعد صدور الرؤية، خاصة في التدابير ذات الأولوية والمنهاج المنقح.

3.3. تحيين المناهج والبرامج الدراسية وموقع الأمازيغية منه

أُصدرت نسخة جديدة من منهاج اللغة الأمازيغية في أبريل 2021، بعنوان "التوجيهات التربوية والبرامج الدراسية الخاصة بمادة اللغة الأمازيغية في التعليم الابتدائي"، قبل أن تُصدر في شهر يوليوز 2021 ضمن كتاب سُمي "المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية والكاملة"، الذي تضمن التوجهات والبرامج الدراسية لكافة المواد المدرسة بالتعليم الابتدائي، ويُعرف هذا المنهاج في الأوساط التعليمية بـ "المنهاج المنقح" أو "المنهاج الجديد".

جدير بالذكر، أن مسلسل تنقيح المناهج والبرامج الدراسية انطلق مباشرة بعد صدور الرؤية الإستراتيجية سنة 2015، على شكل مشروع سمي بـ "المنهاج الدراسي المنقح للسنوات الأربع الأولى للتعليم الابتدائي"، مما يعني أن تنقيح منهاج اللغة الأمازيغية قد تأخر عن باقي المواد المدرسة بثمان سنوات، إضافة إلى ذلك، فالعبارة المرافقة للعنوان الذي حمله "منهاج يوليوز 2021"، أي "الصيغة النهائية والكاملة" تؤكد أن مادة اللغة الأمازيغية هي آخر مادة تم تنقيح منهاجها. وهذين المعطيين كافيين لإظهار مكانة اللغة الأمازيغية بالمنظومة التربوية.

لابد كذلك، من استحضار المراحل التي مر منها المنهاج المنقح الحالي وسياقه، لأن ذلك من شأنه أن يقدم لنا صورة أوضح عنه، فتنقيح المناهج جاء في سياق التدابير ذات الأولوية للرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030، وذلك بهدف "التجديد والتطوير المستمرين للمناهج الدراسية وملاءمتها مع المستجدات المعرفية والتربوية والتنموية، وتجاوبا مع الطلب المجتمعي المتزايد من أجل تعديل البرامج وتعزيز ناجعتها ووظيفيتها، والعمل على تحقيق التغيير الذي يُضفي دلالات جديدة على وظائف المدرسة وعمل المدرس(ة)"، لذلك عملت مديرية المناهج على مراجعة المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي وإعداد مشروع منقح للمنهاج الدراسي للسنوات الأربع الأولى للتعليم الابتدائي (مديرية المناهج، 2015، ص. 3.).

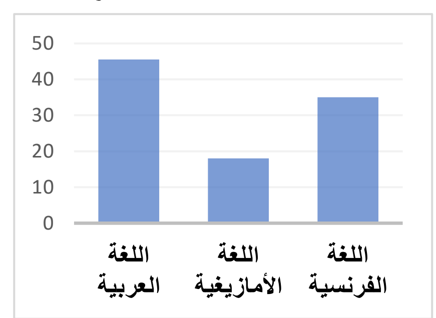
لقد تم تنقيح وتحين البرامج الدراسية لكل المواد الدراسية، وذلك باعتماد تنظيم سنوي جديد، قُدم بطريقة مفصلة وواضحة. على عكس اللغة للأمازيغية، التي عُلق تنقيح برامجها بشروط تعجيزية، إذ نص المنهاج على أنه "يُحتفظ بالبرنامج الحالي مع إمكانية التخفيف من بعض مضامينه بتنسيق مع السيدات والسادة المفتشين التربويين المكلفين بتأطير تدريس مادة اللغة الأمازيغية بالسلك الابتدائي، في انتظار إعداد



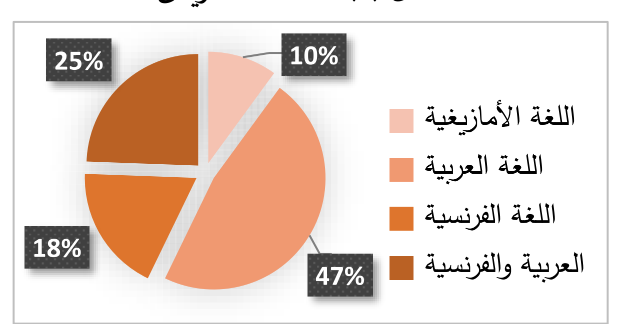
برنامج جديد للمادة تماشيا مع التوجهات المعبر عنها في الرؤيا الاستراتيجية 2015-2030"(مديرية المناهج، 2015، ص. 46). كما أن إعداد المنهاج الجديد للغة الأمازيغية رهين بدوره بـ "انتظار تقييم التجربة والاخذ بعين الاعتبار توصيات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول وظائفها بالمدرسة"(مديرية المناهج، 2015، ص. 6).

وبعد تمان سنوات من الانتظار، تم إصدار الصيغة النهائية والكاملة من المنهاج المنقح (المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي 2021) ، بإدراج آخر مادة فيه، وهي اللغة الأمازيغية. وقد حملت الهندسة الجديدة مجموعة من المستجدات، أهمها تقسيم البرامج الدراسية إلى ثلاث مجالات (مجال اللغات، مجال الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا ومجال التنشئة الاجتماعية والتفتح). وقد حظي مجال اللغات بأهمية بالغة، حيث استحوذ على أكثر من نصف الحيز الزمني بالمقارنة مع مجالي؛ الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، والتنشئة الاجتماعية والتفتح. إضافة إلى كون اللغات تدخل في تدريس المواد، وقد عملنا على توضيح نسب حضور اللغات الثلاث من خلال الشكلين (1) و (2)، من أجل مقارنتها.

الشكل (1) : اللغات المدرسة



الشكل (2) : لغات التدريس



يتبين من خلال الشكل رقم (1) و (2)، أن المدة الزمنية المخصص للغة الأمازيغية، باعتبارها مادة مدرسة هي الأدنى، وبفارق كبير، بالمقارنة مع المدة المخصص لتدريس اللغتين العربية والفرنسية، إضافة إلى أن هاتان اللغتان تستفيدان من حصص زمنية إضافية لكونهما لغات لتدريس مواد أخرى، وهذا ما يوسع الهوة بين اللغات، وبحصر حضور الأمازيغية في نسبة لا تتجاوز 10% من نسبة الحيز الزمني المخصص للتعلم. زيادة على ذلك، فإن ربع المدة الزمنية للتعلم قد خصصت لمواد دراسية أخرى (الرياضيات، النشاط العلمي، المهارات الحياتية) يُعتمد في تدريسها على صيغة التناوب اللغوي، المحدد في اللغتين العربية والفرنسية. وهو ما يطرح إشكالا متعلقا بهذه الصيغة، ومدى فعاليتها في بناء التعلمات، أم أنها ستعقد المسألة أكثر، خاصة وأن التناوب اللغوي يتم في الغالب بشكل عفوي بين اللغة الأم (لغة قالب) ولغة أخرى (لغة مدمجة)، وبالتالي فإن اعتماد هذه الصيغة بالنسبة للتلميذ الناطق باللغة الأمازيغية، ستحول دون تحقيق الهدف الأساسي من توظيفها، والذي يتحول من هدف تعلم الرياضيات والنشاط



العلمي والمهارات الحياتية، إلى جعل "التناوب اللغوي/اللغة الهجينة عربية-فرنسية" هو الهدف. وإذ نبدي بهذا التحليل فإننا نؤكد على ضرورة إنجاز دراسات في هذا الباب لاستخلاص نتائج من شأنها تجويد تدريس هذه المواد.

زيادة على هذه الملاحظات والاستنتاجات، يوجد معطى آخر يوضح بشكل ملموس وضعية اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي. ففي الوقت الذي تُدرس فيه كافة اللغات والمواد في كل المستويات المعنية بها وفي كل المؤسسات التعليمية بالمغرب، فإن اللغة الأمازيغية، وبعد عقدين من إدراجها، ما زالت تعاني من إشكال معقد يتعلق بتعميمها.

3.3.1. *المنهاج المنقح الخاص باللغة الأمازيغية*

إذا كان المنهاج المنقح لمعظم المواد المدرسة في التعليم الابتدائي، قد صدر بعد مشاورات موسعة قبل صدوره، وحصيلة لسنوات من التجريب بعد صدوره. وعمل لجان إقليمية وجهوية ووطنية طوال هذه المرحلة. فإن المنهاج المنقح بالنسبة الأمازيغية لم يأخذ بعين الاعتبار كل ذلك. فقد صدر مشروع المنهاج المنقح الخاص بالأمازيغية، في شهر فبراير 2021، بدون سابق إعلام، وبدون إشراك فعلي للممارسين الميدانيين، في إطار شراكة بين وزارة التربية الوطنية والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، واكتفت الوزارة المعنية بإرسال مراسلة (رقم 21/21) تطلب فيها من أساتذة اللغة الأمازيغية إبداء آرائهم بخصوصها في أجل جد محدود. وبعد شهرين، تم إصدار النسخة النهائية "التوجهات التربوية والبرامج الدراسية الخاصة بمادة اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي".

إن إنجاز مشروع منهاج اللغة الأمازيغية بدون مشاورات مسبقة مع الفاعليين الميدانيين، وإصدار صيغته نهائية بدون إخضاعه للتجريب، من شأنه التأثير سلبا على جودته، وجودة العملية التعليمية التعلمية عموما، خاصة وأنه، من جهة، يحدد الإطار العام لتدريس اللغة الأمازيغية، من إنجاز الكتب المدرسية إلى التدريس والتعلم داخل الفصول الدراسية. ومن جهة أخرى، قد يستمر تطبيقه لعقد أو عقدين من الزمن، حاملا معه ثغرات لن تظهر إلا مع الممارسة التعليمية.

3.3.2. *مستجدات المنهاج الخاص باللغة الأمازيغية وإشكالياته*

لقد أُدرج المنهاج المنقح اللغة الأمازيغية ضمن مجال اللغات، والذي يهدف إلى تمكين المتعلمين من قدرات ومهارات ومعارف وقيم ومواقف متصلة بتوظيف اللغة على المستويين اللفظي وغير اللفظي، عبر التحكم في القدرات اللغوية الأربع (الاستماع، التواصل الشفوي، التواصل الشفوي، القراءة). كما يسعى



المنهاج من خلال تجميعه للغات في مجال واحد، إلى خلق تصور موحد ومتكامل على المستويات اللسانية والتربوية والتواصلية.

أدى التأخير في إصدار المنهاج المنقح الخاص باللغة الأمازيغية، إلى خلق فجوة بين المواد المدرسة في التعليم الابتدائي، ففي الوقت الذي تم فيه توحيد العناصر السالفة الذكر وتنظيم تدريس مخلف المواد وفق التصور الجديد، فإن أساتذة اللغة الأمازيغية يشتغلون بالصيغة القديمة منذ 2015 إلى 2022، في ضل غياب ملائمة الكتب المدرسية للمستويات الابتدائية الست مع المنهاج الجديد.

سنركز في هذا الجانب على الأنشطة والمكونات الجديدة التي تم إدراجها في المنهاج المنقح، لكن قبل ذلك، وجب التذكير بالتقسيم المعتمد للمكونات الدراسية التي يتأسس عليها بناء الكفاية اللغوية في اللغة الأمازيغية، وهي خمس مكونات (التواصل الشفوي amsawaḍ/amyawaḍ، القراءة tiɣri، الكتابة tirra، التوظيف اللغوي aswuri n tutlayt، مشروع الوحدة asɣnu n tgzzumt، التقويم والدعم astal d wannal)

يتضح من خلال هذه المكونات، أن المنهاج المنقح قد أضاف مكونا جديدا يتمثل في "مشروع الوحدة asɣnu n tgzzumt"، ويعد هذا المكون نشاطا مندمجا يستند إلى بيداغوجيا المشروع، ويستهدف تقوية التعلمات وتنمية كفايات المتعلمين والمتعلمات، والانفتاح على أشكال جديدة من الأنشطة التربوية، حيث يُطلب من المتعلمين إنجاز مشاريع تربوية مختلفة ترتبط بمجال وموضوع الوحدة الدراسية. وتظهر الأهمية التي حضي بها هذا المكون الجديد في الحيز الزمني المخصص له في كل وحدة (120 دقيقة في المستويات الثلاثة الأولى، و90 دقيقة في المستوى الرابع والخامس والسادس من التعليم الابتدائي)، هذا الحيز الزمني يعادل حيز الأنشطة التعليمية الرئيسية (التواصل الشفوي، التوظيف اللغوي، القراءة والكتابة). علما أن مشروع المنهاج (فبراير 2021) كان قد اقترح حيزا زمنيا أكبر، مما جعلنا نطرح عددا من التساؤلات بخصوص الاهتمام المفرط بهذا المكون الجديد على حساب المكونات الأخرى، يمكن إجمالها في الإشكالات التالية :

- إن هذا المكون باعتباره مستجد بالنسبة للأساتذة عموما، وأساتذة اللغة الأمازيغية بالخصوص، فإنه يحتاج إلى تكوينات ومتابعة تربوية، وهي العملية المستبعدة جدا، في ضل غياب مؤطرين ومفتشين متخصصين في اللغة الأمازيغية وديدادكيكيتها.
- كان من الأجدر قبل إدراج المكون الجديد، تخصيص فترة تجريبية، يتم من خلالها تقييم أهميته في بناء التعلمات وتنمية القدرات المستهدفة منه.



- إن هذا المكون الجديد، وباعتباره نشاطا مندمجا، يقتضي إعطاء الأولوية للأنشطة الفصلية الرئيسية، وإعطاء المدرسين حرية إنجازه والتصرف فيه، فلا يمكن إنجاز نشاط مندمج بدون تمكن كاف من الأنشطة الفصلية. وقد ورد تعريف محدد للأنشطة المندمجة في المنهاج الدراسي (الجانب المتعلق باللغة العربية) ينص على أن الأنشطة المندمجة تُنجز بشرطي "تغطية أهداف الأسبوع التربوي" و "توفر الزمن الدراسي المناسب"، وفي حالة عدم تحقيق تلك الشروط، تُترك حرية التصرف للأستاذ بإدراجها في الأسابيع المخصصة للدعم، سواء الأسبوع الأخير من الوحدة الدراسية أو في نهاية الأسدوس.
- إن نسبة الحيز التي استحوذ عليه مشروع الوحدة في مادة اللغة الأمازيغية، والتي تتراوح بين 16,5% في المستويات الثلاث الأولى و 12,5% في المستويات الأخرى، وهي نسبة كبيرة بالمقارنة مع نظيرتها في اللغة الفرنسية والتي تُقدر بـ 9%.
- بخلاف اللغة الأمازيغية، التي تم التركيز في تدريسها على هذا المكون في السنوات الأولى، نجد أنه غير مدرج في اللغة العربية إلا ابتداء من السنة الثالثة وبنسبة إجمالية تُقدر بـ 6,5%.

الملاحظ كذلك من خلال لائحة المكونات، ومقارنتها مع المنهاج السابق، غياب "الأنشطة الترفيهية awrar"، التي أصبحت في المنهاج الجديد مجرد نشاط فرعي لأنشطة التواصل، وبحيز زمني ضئيل، يعادل نصف المدة الزمنية المخصصة لمشروع الوحدة، هذا بالرغم من أهمية بيداغوجيا اللعب والأنشطة الترفيهية في اكتساب التعلمات، ودرها في جذب انتباه المتعلمين وتحبيب التعلم لهم.

من بين الأنشطة الجديدة التي أوردها المنهاج المنقح الخاص باللغة الأمازيغية، نشاط "المعجم والأساليب amawal d twnnitin"، رغم أن المنهاج لم يُقدم تعريفا لهذا النشاط وسبب إدراجه، إلا أنه ومن خلال عزله عن باقي الأنشطة التواصلية، يحيل إلى الطرق التقليدية المتبعة في تدريس اللغات، التي تعتمد على تلقين المعجم والتعابير منفصلة عن سياقها، ويتأكد ذلك في عدم الإشارة إلى طريقة تقديمه (صريحة أو ضمنية)، وكذا أسبقية تقديمه وتصدره لجداول توزيع أنشطة الوحدة، قبل الأنشطة التواصلية الأخرى، أي قبل مراحل الاستماع والتحدث (الفهم والإنتاج armas d ufaras). وقد خُصصت لهذا النشاط 60 دقيقة للوحدة في المستويات الست. ومن بين التساؤلات التي يمكن طرحها بخصوص نشاط "المعجم والأساليب amawal d twnnitin" هي، هل يتعلق الأمر بنشاط شفوي أو كتابي أو هما معا؟، فإن كان الأمر لا يخلق إشكالا في المستويات الثلاثة الأولى، فإنه كذلك بالنسبة للمستوى الرابع والخامس والسادس، إذ تم إدراج النشاط ضمن الأنشطة التواصلية، إلا أنه على مستوى التخطيطات السنوية



للتعلمات، أُدرج المعجم والأساليب ضمن مكون "التوظيف اللغوي amawal d twnnitin" والذي يرتبط بشكل وثيق، في المستويات 4 و5 و6، بالكفاية الكتابية وأنشطة القراءة والكتابة.

يطرح المنهاج الجديد إشكالية أخرى، هذه المرة ديداكتيكية، ومرتبطة بمكوني "القراءة tiɣri" و"الكتابة tirra" في المستوى الأول. فبالإضافة لتقليص المدة الزمنية المخصصة لهذين النشاطين بالمقارنة مع البرنامج الدراسي السابق، تم تخصيص الحصة الأولى في مكون الكتابة لنشاط "tisisklt" أي "الخط graphisme"، مما سبب فجوة بين مكوني القراءة والكتابة. ولا يتعلق الأمر هنا بإشكالية واحدة، بل بإشكاليتين، الأولى تتمثل في كون حصة كتابة الحروف تكون دائما متأخرة بأسبوع على الأقل عن حصة قراءتها (أسبوع + حصة)، والثانية، تتجلى في كون الفجوة ين المكونين ستخلق مشكلة للتلاميذ والمدرسين الذي يعتمدون حصة مندمجة (60 دقيقيه)، إذ يقرأ التلميذ حرفين (في 30 دقيقة) ثم ينتقل بعدها مباشرة لرسم خطوط أو كتابة حرفين مغايرين (في 30 دقيقة). هذا الفارق الزمني بين المكونات في المستوى الأول، والفجوة الناتجة عنه، ستؤثر بشكل كبير على مستوى التلاميذ وتمكنهم من الكفايات الأساسية والأهداف المتوخاة من القراءة والكتابة، لأنهما ومن الناحية الديداكتيكية، مرتبطين بشكل وطيد، وقد سبق للباحثين أنا-ماري شارتيي Anne-Marie Chartier و جون هيبرارد Jean Hébrard، أن أشارا منذ سنة 1994، إلى "أننا انتقلنا من فترة كان من الممكن اعتبار القراءة والكتابة أنشطة منفصلة، إلى فترة يتم فيه فهمهما فورا على أنهما وجهان لنفس الإتقان"، كما أن الإستراتيجيات الحالية في مجال التعليم تعتبر القراءة والكتابة نشاطا واحدة يُعبَّر عنه بـ"نشاط القراءة-كتابة Activités de lecture-écriture" (Chartier, A.M. et Hébrard, J. 1994, p. 24). ويتضح لنا من خلال مقارنة منهاج 2021 مع المنهاج السابق، أن النشاط "الخط tisisklt" الذي سبب هذا الإشكال، كان في السابق مجرد مرحلة من مراحل حصة الكتابة، والمتكون من "الخط tarayt" ثم "النقل asnɣl" ثم "التمارين iluɣma" ثم "الإملاء asftu"، مما يعني أننا أمام تغييرين لحقا نشاط "الخط":

- **من الناحية الديداكتيكية** : المتمثل في تخصيص حصة كاملة لنشاط "الخط"، هذا التغيير نعتبره غير موفق بالنظر إلى الإشكالات والأسباب التي أشرنا إليها أعلاه.
- **من الناحية الاصطلاحية** : والذي يتمثل في استبدال مصطلح "tarayt" بمصطلح "tisisklt"، هذا التغيير الاصطلاحي نعتبره موفقا، إذ أن المصطلح الأول "tarayt"، والمشتق من الفعل "كتب ara"، يظهر أكثر عمومية، كما أنه يسقط في اشتراك لفظي مع "الوقاية، الحماية aray, tarayt" المشتق من



فعل "حمى، وقى "ary". أما مصطلح "tisisklt"، وهو المستحدث والمشتق من "الحرف askkil"، فهو يظهر أكثر ملائمة لمفهوم "الخط graphisme".

هذا غيض من فيض، من الإشكالات الملاحظة في المنهج الجديد، وأخرى ستظهر لا محالة أثناء الممارسات التعليمية وعند تطبيقه الفعلي، ويُمكن القول إن أغلب هذه الإشكالات هي نتيجة مباشرة للتسرع[14]، وعدم إنجاز نفس العمليات التي تمت بالنسبة للمواد الأخرى؛ من إشراك فعلي للمعنيين المباشرين بتدريس اللغة الأمازيغية وتجريب المنهاج قبل تطبيقه النهائي. وتكمن أهمية هذه العمليات في كونها ستساهم في تنقيح المناهج، سنقدم مثالين على ذلك، بالتركيز على توزيع تقديم الحروف في اللغتين الأمازيغية والعربية:

- **المثال 1، متعلق باللغة الأمازيغية** : فبالرغم من التسرع الذي طبع إصدار المنهاج المنقح الخاص باللغة الأمازيغية، إلا أن مجموعة من التغييرات قد طرأت على مشروعه، بناء على الملاحظات التي أبداها أساتذة اللغة الأمازيغية وجمعياتهم الجهوية والمحلية، تفاعلا مع المراسلة الوزارية رقم 21/21. فقد قدم مشروع المنهاج توزيعا لتقديم الحروف مقسم على السنتين الأولى والثانية، ليتم التراجع عنه في الصيغة النهائية، باعتماد تقديم كافة الحروف في السنة الأولى مع التذكير بها في الوحدتين الأولى والثانية في السنة الثانية.
- **المثال 2، متعلق باللغة العربية** : فبعد تجريب الكتاب المدرسي "القراءة من أجل النجاح"، تلقت اللجنة المكلفة بإعداد المنهاج ملاحظات المتدخلين في تدريس اللغة العربية، تبين لها أن الآراء بشأن توزيع تقديم الحروف مختلفة، وبناء عليها، اقترح معدو المنهاج؛ الانطلاق في تعلم حرفين في الأسبوع بدءا من الوحدة الثالثة، والانطلاق في قراءة النصوص الوظيفية انطلاقا من منتصف الوحدة الخامسة (مديرية المناهج، يوليوز 2021، ص. 82).

[14] التعبير المناسب هو "التماطل والتسرع"، التماطل في إصدار المنهاج المنقح (تأخر بثمان سنوات عن مناهج باقي المواد)، والتسرع في إنجازه، إذ أُنجز في شهرين وتمت مناقشته وتعديله في شهرين، وهي مدة زمنية غير كافية كما أشرنا سابقا.



المراجع

- البرجاوي، المصطفى. (2017)، "تاريخ التعليم بالمغرب: محطات من الإصلاح المتجدد والأزمة المستمرة"، *مجلة النداء التربوي*، عدد 20، ص، 107-117.
- أكناو، فاطمة. وآخرون. (2016)، تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني : القراءة والتعبير الكتابي، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.
- بوبكري، محمد. (2004)، "في إصلاح نظام التربية والتكوين"، *مجلة عالم التربية*، عدد 14، ص. 47-50.
- بوكوس، أحمد. (2002)، *رهانات إدماج الأمازيغية في المنظومة التعليمية*، سلسلة الدروس الافتتاحية، جامعة ابن زهر، أكادير.
- الجابري، محمد عابد. (1983)، *أضواء على مشكل التعليم بالمغرب*، دار النشر المغربية، الدار البيضاء.
- حماني، حسن. (2020)، "أزمة القيم وسؤال الإصلاح التربوي بالمغرب"، *مسالك التربية والتكوين*، المجلد 3، العدد 1، ص. 71-82.
- الدمناتي، مريم. (2002)، "تعليم الأمازيغية، لماذا وكيف؟"، *المسألة الأمازيغية في المغرب، مجلة نوافذ*، العدد 17.
- الرامي، عبد الرحمان. (2009)، "نظرة عن تدريس اللغات وتعلمها، من خلال مسار الإصلاحات التعليمية بالمغرب : المحطات الأساسية ، التحولات، الإشكاليات الكبرى، الآفاق"، *تدريس اللغات وتعلمها في منظومات التربية والتكوين: مقاربات تشخيصية واستشرافية*، المجلس الأعلى للتعليم، ص. 29-49.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، (2015). *الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030*.
- الصميلي، حسن. (2016)، "المسألة اللغوية بالمغرب، الورش الوطني الكبير"، *عالم التربية*، عدد 28. ص. 48-63.
- العشيري، محمد نافع. (2019)، *السوق اللغوية المغربية*، دار أكتوبيا للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- كوبر، روبيرت. (2006)، *التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي*. مجلس الثقافة العام.
- لكحل، لخضر. (2010)، "الإصلاح التربوي في ظل العولمة"، *مجلة عالم التربية*، عدد 19، ص. 190-208.
- متقي، فيصل، (2021)، "التخطيط اللغوي ومعيرة اللغات المتعددة التنويعات : حالة اللغة الأمازيغية في المغرب"، *مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، عدد 13*، ص. 119-147.



- مديرية المناهج، (2015)، المنهاج الدراسي المنقح للسنوات الأربع من التعليم الابتدائي.
- مديرية المناهج، (يوليوز 2021)، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي.
- مراوحي، جليلة. (2015)، "إشكالية التعريب بالمغرب"، *مجلة علوم التربية*، عدد 63، ص. 27-38.
- المروني، المكي. (1996)، *الإصلاح التعليمي بالمغرب، 1956-1994*، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
- ملين، محمد نبيل. (2017)، "دستور المملكة المغربية 1962"، *فكرة الدستور في المغرب*، نصوص ووثائق 1901-2011، منشورات تيلكيل ميديا.
- Chartier, A.M. et Hébrard, J. (1994). « Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française à l'école du XIXe siècle. » In, *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel. P. 23-90.
- Johnson, David Cassels. (2013), Language Policy, Research and Practice in Applied Linguistics. Palgrave.
- Reuter, Yves. (1995), « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. », *In, Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, N° 86, P. 5-23.



اللغة العربية في النظام التربوي المغربي: قضايا وإشكالات

The Arabic language in the Moroccan educational system: issues and problems

عبد العزيز الطالبي

دكتوراه في اللغة العربية جامعة محمد الخامس/ المغرب

azyztalby@gmail.com

ملخص:تعد منظومات التربية والتعليم، إجمالا، من المجالات التي لا غنى فيها عن المواكبة الدائمة، والتشخيص الدقيق، والبحث المستمر؛ بهدف استمرار تطورها وجودتها، أو الوقوف عند مكامن الخلل فيها؛ وذلك من خلال مداخل كثيرة ومختلفة، من بينها عنصر اللغات.

وإن النظر إلى اللغة العربية في النظام التربوي المغربي بوصفها لغة رسمية من جهة أولى، ووسيطا لتدريس مواد دراسية، وتخصصات علمية أخرى من جهة ثانية، بالإضافة إلى ما ارتبط بها من أحوال التعظيم والتهميش؛ كل ذلك قد جعل منها لغة إشكالات وقضايا بارزة في منظومة التربية والتعليم إجمالا؛ وهو ما حاولت هذه الورقة البحثية الوقوف عنده بنوع من البيان والتفسير، معتمدة من أجل ذلك منهجا علميا يجمع بين الوصف والاستدلال أساسا.

وانتهت الورقة، بعد ذلك، إلى عدد من المعطيات، يمكن إجمالها في الأهلية المطلقة للغة العربية لأن تتصف بطابع الرسمية في النظام التربوي المغربي، وأهميتها البالغة من خلال حتمية تجلها في هذا النظام من الناحية التربوية أساسا، إضافة إلى ضرورة إعادة النظر إلى طبيعة استعمالها بوصفها لغة تدريس، وكذلك كون عنصر اللغات، إجمالا، مدخلا جوهريا إلى تشخيص بعض جوانب أزمة النظام التربوي المغربي، بشرط إلغاء النظرة الأحادية، واعتماد نظرة كلية؛ بهدف الاستثمار الأمثل للغات الوطنية كافة.

كلمات مفتاحية: اللغة العربية، النظام التربوي، الرسمية، التعظيم، التهميش، لغة التدريس.



Abstract : Education systems, in general, are among the fields in which constant support, accurate diagnosis, and continuous research are indispensable. With the aim of continuing its development and quality, or to identify its imbalances; This is done through many different approaches, including the language component.

Considering the Arabic language in the Moroccan educational system as an official language on the one hand, and a mediator for teaching academic subjects and other scientific disciplines on the other hand, in addition to the associated conditions of veneration and marginalization; All of this has made it the language of problems and prominent issues in the education system as a whole. This is what this research paper tried to find out with a kind of statement and interpretation, adopting a scientific approach that mainly combines description and inference.

The paper concluded, after that, with a number of data, which can be summarized in the absolute eligibility of the Arabic language to be characterized by an official character in the Moroccan educational system, and its extreme importance through the inevitability of its manifestation in this system from the educational point of view mainly, in addition to the need to reconsider the nature of its use as an The language of instruction, as well as the fact that the language component, in general, is an essential entry point to diagnosing some aspects of the crisis of the Moroccan educational system, on the condition that the one-sided view is abolished and a holistic view is adopted. With the aim of optimal investment for all national languages.

Keywords: Arabic language, educational system, officialdom, glorification, marginalization, teaching language.



مقدمة:

تحتاج منظومة التربية والتعليم إلى مواكبة دائمة ومستمرة من أجل الوقوف عند إشكالاتها وقضاياها العديدة والمتقاطعة، ومحاولة تطويرها وفق ما تقتضيه نظم التربية والتعليم الحديث والمعاصر. إن هذا النهج هو الدأب الذي تتبعه الدول المتقدمة التي تتوفر، اليوم، على منظومات تربية وتعليم متطورة إلى درجة كبيرة؛ فلولا المواكبة الدائمة، والتشخيص المستمر النابع عن قصدية حقيقية، لما توفرت تلك الدول على مثل هذه المنظومات التي يضرب بها المثل اليوم.

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة إلى الدول المتقدمة، فماذا عن الدول المتأخرة أو التي في طور التقدم؟ إن هذه الدول عليها مضاعفة الجهود بشكل كبير في مجال التربية والتعليم؛ نظرا إلى الأوضاع غير المحمودة التي تسم منظومتها التربوية عموما. وتعد منظومة التربية والتعليم في المغرب واحدة من المنظومات المعنية بذلك؛ نظرا إلى جملة الاختلالات التي تعرفها من نواح شتى، وكمّ القضايا والإشكالات العويصة التي تطفو على سطحها؛ وهو ما دفع القائمين على قطاع المنظومة إلى السعي الحثيث من أجل النهوض بها، ومحاولة تطويرها منذ سنوات خلت؛ حتى تسمو إلى درجة انتظارات المجتمع المغربي بمختلف فئاته الاجتماعية، سواء من ناحية المردود المعرفي والتربوي للمتعلم، أو من ناحية إدماج الطلاب أصحاب الشواهد الجامعية في سوق الشغل، أو على الأقل منحهم الأمل في ذلك.

إن البحث في منظومة التربية والتعليم المغربية، كيفما كان نوعه، لا يمكن أن يخلو من أهمية كبيرة؛ نظرا إلى أن مختلف جوانب هذ المنظومة من تدبير، وتخطيط، وتربية، وديداكتيك... لا تخلو من إشكالات واختلالات وجب الوقوف عندها، ومحاولة اقتراح سبل لتجاوزها، أو على الأقل تقليص حجمها. وفي هذا السياق، تعد مسألة تدريسية اللغات في هذه المنظومة من القضايا الكبرى التي يمكن البحث فيها؛ وذلك من باب ما يطرحه عنصر (اللغات الوطنية في النظام التربوي المغربي) من قضايا وإشكالات؛ وفي ارتباط بذلك ستحاول هذه الورقة البحثية النظر إلى إشكالية اللغة العربية، تحديدا، في النظام التربوي المغربي من حيث بعضُ القضايا والإشكالاتِ الممكن تبديها في هذا الجانب، والتي يمكن تحديدها فيما يأتي:

- الوضعية الرسمية للغة العربية في النظام التربوي المغربي.

- اللغة العربية في النظام التربوي المغربي بين التعظيم والتهميش.

- حضور اللغة العربية بوصفها أداة لتدريس المواد الأخرى في النظام التربوي المغربي.



وفي هذا السياق، يمكن افتراض ما يأتي:

- إن هناك نوعا من التحفظ بخصوص الوضعية الرسمية للغة العربية في النظام التربوي المغربي خصوصا في الحقبة الراهنة.

- إن اللغة العربية في النظام التربوي المغربي، اليوم، أصبحت بين وضعتين متناقضتين، تتمثلان في التعظيم الذي ولّى، والتهميش الذي أضحى واقها معاشا.

- إن اللغة العربية عنصر أساس من العناصر المشكلة لوسائل التدريس وأدواته في النظام التربوي المغربي.

ونشير، في هذا الموضع، إلى أننا سنعتمد منهجا يجمع بين الوصف المرتبط ببيان القضايا المذكورة سلفا، والاستدلال الذي يروم إثباتها في واقع التربية والتعليم المغربي.

1- الوضعية الرسمية للغة العربية في النظام التربوي المغربي:

يحسن بنا قبل الحديث عن رسمية اللغة العربية في النظام التربوي المغربي أن نقف بإيجاز عند أهمية اللغة العربية، ومكانتها الفريدة، وأفضليتها بين اللغات جميعها؛ ففي هذا السياق، انبرى عدد من الدارسين العرب لمحاولة كشف ذلك، منطلقين جميعهم من مسألة أن اللغة العربية اكتسبت أهميتها، ومكانهتا العليا، وأفضليتها المطلقة من كونها، أساسا، تلك اللغة التي اختارها الله عزل وجل لينزل بها القرآن الكريم الذي يشكل الدستور المقدس لعقيدة الإسلام، ومختلف مذاهبها؛ وهو ما جعلها لغة بعيدة من التبدل، والتحول، الضعف البنيوي، والغموض الناتج عن مرور الزمن... بل من أجل حفظها من الاندثار كما هو الشأن بالنسبة إلى عدد من اللغات التي تبدلت عما كانت عليه، أو التي لم تبق لها باقية (عمر، 2010م، صفحة 182)، أضف إلى ذلك تفرد هذه اللغة عن سائر اللغات الأخرى بخصائص بنيوية صوتا، وصرفا، وتركيبا، ودلالة. وعموما، فالجانب الديني هو أساس تبوؤ اللغة العربية مرتبتها السامية، ومكانتها الفريدة التي تحظى بها.

ولم تقتصر محاولة إثبات فرادة اللغة العربية، وعلو شأنها على الدارسين العرب فقط، بل تجاوزت ذلك إلى الأعاجم ممن تعرفوا إلى العربية من خلال درسها وتحليلها لغايات مختلفة؛ إذ حاولوا كشف أهميتها وفرادتها من الناحية البنيوية وغيرها؛ وفي هذا السياق، يقول عنها باحث علم الآثار (أندري بارو) رابطا منبع أهميتها بالجوانب الدينية: «إنه لولا القرآن لما بقيت العربية»، ويقول كذلك إنها: «اللغة الخصبة الخلاقة المطواع، لغة أهل الجنة...» (ملوحي، 2020م، صفحة 20). وأما في عضرنا الراهن، فتتبدى المكانة السامية للغة العربية، بحسب الإحصائيات الرسمية المتداولة، في كونها صاحبة السواد الأعظم من الكلمات مقارنة



ببقية اللغات الحية الأخرى (12,302,912 كلمة من دون تكرار)، وفي أنها واحدة من خمس لغات عالمية استراتيجية مستقبلية، نالت الاعتراف من الأمم المتحدة، كما تحتل الرتبة الأولى من حيث عدد الناطقين بها في العالم أجمع (ملوحي، 2020م، الصفحات 19- 27).

بعد هذه الوقفة الموجزة عند أهمية اللغة العربية، وسمو قدرها عموما، نعود إلى مسألة وضعيتها الرسمية في النظام التربوي المغربي؛ ونقول، قبل ذلك، إن هذه اللغة تتمتع بالرسمية ليس وطنيا فقط، بل عالميا أيضا؛ حيث اعتمدتها الأمم المتحدة لغة رسمية منذ سنة 1974م (ملوحي، 2020م، صفحة 25)، إضافة إلى أنها تعد اللغة الرسمية الأولى في البلاد قبل أن تنضاف إليها الأمازيغية، كما ينص على ذلك (الدستور المغربي)؛ حيث جاء في الفصل الخامس منه المندرج ضمن الباب الأول المرتبط بالأحكام العامة ما يأتي: «تظل العربية اللغة الرسمية للدولة، وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها» (المغربية، 2011م، صفحة 4). أما في مجال النظام التربوي المغربي، فمجمل الوثائق الرسمية المتعلقة بذلك تشير أو لنقل تلمح إلى أن العربية هي اللغة التي تتمتع بالرسمية في هذا النظام بدرجة أولى؛ ففي (الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، مثلا، نجد في سياق الحديث عن المرتكزات الثابتة للنظام التربوي المغربي أن المواطنين وجب كونهم متمكنين من التواصل باللغة العربية التي هي لغة البلاد الرسمية تعبيرا وكتابة، مع انفتاحهم على اللغات الأكثر انتشارا في العالم (المغربية، 1999م، صفحة 7)؛ وهذا، طبعا، فيه إحالة أو تلميح إلى كون اللغة العربية لغة رسمية في النظام التربوي المغربي، وإن شمل الحديث المواطنين بصفة عامة.

أما في (الكتاب الأبيض)؛ وهو وثيقة رسمية أصدرتها الوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين المغربي؛ من أجل إعادة النظر إلى المناهج التربوية، ومراجعتها في مختلف الأسلاك التعليمية، فنجد في الجزء الأول منه الذي يتضمن المبادئ، والاختيارات، والتوجهات التربوية العامة لتلك المراجعة عبارات تحيل، بشكل غير مباشر، إلى الوضعية الرسمية للغة العربية في النظام التربوي المغربي؛ حيث أُدرج ذلك ضمن ترسيخ الهوية الدينية، والثقافية، والحضارية للمتعلم المغربي، وذلك من قبيل الإشارة إلى هذين المعطيين: «المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه»؛ «إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية» (الوطنية، 2002م، الصفحات 10- 13).

إن الكشف عن طبيعة الوضعية الرسمية للغة العربية في النظام التربوي المغربي، والتي تتأرجح بين محاولة التصريح المباشر بإقرارها حينا، والاكتفاء بالإحالة أو التلميح إلى ذلك حينا آخر كما تبين سلفا؛ يؤكد، فعلا، أن هذه المسألة تعد واحدة من الإشكالات المرتبطة بعنصر (اللغات الوطنية في النظام التربوي

المغربي). ويمكن القول في سياق ذلك، من باب التعقيب، إن مجمل النصوص والوثائق التشريعية والتنظيمية العامة التي ترسم الخطوط العريضة للنظام التربوي المغربي تفتقد، في عمومها، إلى عنصر التصريح المباشر بإقرار اللغة العربية لغة رسمية فيه؛ حيث إن الحديث عن ذلك يأتي في سياق ربطه بما هو عام، كما يرد في (الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، أو بما يخص التوجه المأمول فيما يرتبط بالمواصفات المعرفية والثقافية التي يجب أن تتسم بها شخصية المتعلم المغربي، كما يشار إلى ذلك في (الكتاب الأبيض)؛ وهذا الأمر ما هو إلا دليل على نهج سياسة التلميح، فقط، إلى رسمية اللغة العربية في النظام التربوي المغربي بشكل مقصود.

ومن البديهي أن نهج سياسة التلميح بشأن رسمية اللغة العربية في النظام التربوي المغربي لابد أن تكون له بواعث ومقاصد محددة؛ ونعتقد أن ذلك يرتبط، تحديدا، بالبنية اللغوية التي تميز المجتمع المغربي؛ حيث إن هناك ما يمكن أن نصفه بالتكوين اللغوي المركب القائم على ما يُصطلح عليه في اللسانيات الاجتماعية بـ (الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، والتعدد اللغوي)؛ والذي يعني أن يكون لدى الفرد أو المجتمع عامة نمطان متوازيان من أنساق التواصل اللفظية (لغات ولهجات) عن طريق الجمع بين لغة ولهجة، أو بين لغتين (كراز، 2018م، صفحة 45)، وكذا أن يكون قادرا على استعمال ثلاثة أنماط لغوية أو أكثر في مواقف اجتماعية معينة (Holes, 2013, p. 32)؛ ولعل المتمعن في البنية اللغوية للمجتمع المغربي، سيتضح له، بجلاء، ذاك الخليط اللغوي الذي يميزه؛ بفضل تنوع اللغات المتداولة فيه (العربية، والأمازيغية، والفرنسية)، إضافة إلى مختلف اللهجات العامية المنتشرة في أرجائه الجغرافية؛ وبناء على ذلك، فإن مسألة التلميح المشار إليها سلفا نابعة، أساسا، من هذا الجانب؛ حيث تشكل السبيل الأوحد إلى تفادي مسألة الوقوع في تفضيل لغة وطنية على أخرى (العلاقة بين العربية والأمازيغية تحديدا) بشكل مباشر، أو الميل الصريح إلى الاعتناء الكبير بلغة محددة على حساب الأخريات. ويمكن أن يرجع الأمر، كذلك، إلى مسألة الاستسلام لواقع الاستعمال اللغوي في النظام التربوي المغربي من حيث التسيير الإداري، والمعاملات الرسمية، عموما؛ إذ يبدو واقعا يمزج بين العربية والفرنسية تحديدا؛ فمسألة التلميح تلك ما هي إلا إقرار بهذا الواقع اللغوي في المنظومة التربوية المغربية عموما، أو اعتراف ضمني بالتنوع اللغوي الذي لا يمكن التغافل عنه في المجتمع المغربي.

2- اللغة العربية في النظام التربوي المغربي بين التعظيم والتهميش:

إن مسألة كون العربية اللغةَ الرسمية في النظام التربوي المغربي، وإن بتحفظ كما سبق التبيين، لهو أمر يدعو إلى محاولة الكشف عن مدى تحقق ذلك، وتجليه في واقع منظومة التربية والتعليم؛ وهو الواقع



الذي يكشف لنا، في الحقيقة، إحدى أبرز القضايا في هذا السياق؛ والمتمثلة في حالي التعظيم والتهميش اللتين تسمان واقع اللغة العربية بوصفها لغة رسمية في النظام التربوي المغربي، وفيما يأتي بيان ذلك:

2.1- حال التعظيم:

من المعلوم أن صفة الرسمية المناطة باللغة العربية في النظام التربوي المغربي تمنحها شرعية التجلي، بقدر كبير، في المنظومة التربوية عموما، سواء من مجمل النواحي الإدارية، أو من النواحي التعليمية، والتربوية، والتكوينية؛ وفي هذا السياق يتضح، واقعا، أن اللغة العربية لها ماض قريب اتسمت فيه بالتعظيم؛ حيث إنه بالإضافة إلى اعتمادها بشكل بارز في النواحي الإدارية، والتدبيرية، والتسييرية، فقد كانت لغة لتدريس السواد الأعظم من المواد في سلكي التعليم الثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي خصوصا (الفهري، 2014م، صفحة 51)؛ مما جعلها لغة محورية حتى من الناحية التعليمية والتربوية؛ فكانت العربية، حينها، تلك الأداة الديداكتيكية، أو الوسيط البيداغوجي المعتمد في نقل مجمل المعارف إلى المتعلم المغربي.

لقد كانت المدرسة المغربية في هذه المرحلة، بالتحديد، تعتمد شعار التعريب (التعليم الثانوي تحديدا)؛ وهو شعار كان مناطا، أساسا، بمواد العلوم الدقيقة مثل الرياضيات، والفيزياء، وعلوم الحياة والأرض؛ حيث كانت لغة تدريسها هي العربية حصرا، وسمي هذا التوجه (تعريبَ العلوم)، والذي عرف العالم العربي، إجمالا، أولى تجاربه الناجحة فيما يتعلق بالتعليم الجامعي سنة 1866م (الموسى، 2013م، الصفحات 26- 28). لقدجعل هذا الأمر من العربية لغة ذات شأن عظيم في النظام التربوي المغربي، خصوصا من الناحية التعليمية التربوية؛ لأن مسألة (تعريب العلوم)، في حد ذاتها، تعد حافزا لمدرس هذه المواد العلمية من أجل الاعتناء بها؛ إذ إنها تشكل وسيلة النقل الديداكتيكية التي يستند إليها؛ وبالتالي فهو مجبر على ضبط مجمل المصطلحات الأساسية المرتبطة بالمادة العلمية التي يدرسها باللغة العربية تحديدا، إضافة إلى ضرورة تحسين أسلوب شرح معارف المادة ومضامينها بهذه اللغة كذلك.

ويعد اعتماد اللغة الأم لأي مجتمع، وفي أي منظومة تربوية بوصفها وسيطا بيداغوجيا وديداكتيكيا من أنجع وسائل الرفع من المستوى التعليمي والمعرفي للمتعلم، خصوصا بالنسبة إلى المتعلمين في مرحلة الطفولة؛ لأن ذلك يمكنهم من التعلم والاستيعاب وفق آلية لغوية مألوفة لا تختلف كثيرا عن لغة التواصل المعهودة لديهم في بيت أسرهم، ومجتمع عيشهم؛ وقد حثت منظمة اليونسكو على هذا الأمر سنة 1953م من خلال إحدى توصياتها فيما يتعلق بأهمية اعتماد اللغة الأم في تعليم الأطفال؛ حيث جاء فيها: «من

الناحية التعليمية، نوصي بأن يمتد استعمال اللغة الأم إلى أقصى مرحلة في التعلم ممكنة... يجب أن يبدأ الأطفال تمدرسهم عبر وسيط اللغة- الأم لأنهم يفهمونها أكثر، ولأن بدأهم حياتهم المدرسية باللغة- الأم يجعل الانقطاع بين البيت والمدرسة يتم بأقل (ضرر) ممكن» (الفهري، 2014م، صفحة 56). وطبعا، فاللغة العربية هي اللغة الأم بالنسبة إلى المتعلمين في النظام التربوي المغربي؛ ونحن نرى أن مضمون توصية اليونسكو صالح للتطبيق على التعليم الثانوي بشقيه أيضا؛ نظرا إلى ما أبان عنه واقع مسألة (التعريب) في المنظومة التربوية المغربية من نجاعة وفعالية طوال سنوات اعتمادها؛ وبناء على ذلك، يمكن القول إن إعلاء شأن اللغة العربية في النظام التربوي المغربي ليس فقط قائما على توجهات قومية، بل كذلك على ما له من فوائد جلية على التحصيل المعرفي بالنسبة إلى المتعلمين المغاربة عموما.

2. 2- حال التهميش:

كانت اللغة العربية، بالأمس القريب فقط، تعيش حال التعظيم التي سلف بيانها في النظام التربوي المغربي؛ أما اليوم، فقد تحولت هذه الحال إلى نقيضها تماما؛ حيث أصبحت لغة تتسم بحال التهميش، أو لنقل إنها تسلك الطريق بثبات نحو غياهب التهميش تلك في المنظومة التربوية المغربية. ويتعلق الأمر، في هذا السياق، بالجانب التربوي والتعليمي تحديدا؛ حيث يعد العدول عن مسألة تدريس المواد العلمية باللغة العربية، أو ما يصطلح عليه بـ(تعريب العلوم) في التعليم الثانوي بسلكيه، واستبدالها باللغة الفرنسية، أو ما يصطلح عليه بـ(فرْنَسة العلوم)؛ من أبرز القرارات التي اتخذتها الوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم بالمغرب في السنوات القليلة الماضية؛ وهو ما يمكن نعته، مجازا، بالضربة القاضية التي أسقطت هيمنة اللغة العربية على الجانب التربوي والتعليمي في المنظومة التربوية المغربية، فضلا عن بعض ملامح التهميش التي تسمها في التسيير الإداري؛ حيث يغيب الاعتماد المطلق عليها في هذا الجانب.

لقد تراجعت اللغة العربية بوصفها لغة للتدريس بشكل كبير في التعليم المغربي، عموما، بعد سن قرار الاعتماد على اللغة الفرنسية في تدريس المواد العلمية خصوصا؛ حيث انخفضت نسبة استعمالها إلى أقل من النصف بشكل واضح؛ فإذا نظرنا إلى التعليم بدءا من السلك الإعدادي وصولا إلى المستوى الجامعي، سنجد أنه باستثناء بعض المواد التي يُحتم تدريسها باللغة العربية مثل التربية الإسلامية، والفلسفة، والتاريخ، والجغرافيا؛ فإن مجمل المواد الأخرى يُعتمد في تدريسها على اللغة الفرنسية، أو أن فيها قابلية للتدريس بهذه اللغة، وخصوصا فيما يتعلق بمواد الحقول العلمية والتكنولوجية في التعليم الجامعي (الفهري، 2014م، صفحة 51)؛ وبناء على ذلك، يتضح جليا طابع هيمنة اللغة الفرنسية بوصفها



أداة للتدريس على المواد المدرَّسَة في التعليم المغربي عموما؛ وهذا، طبعا، هو ما يعكس التوجه الحقيقي، وطبيعة السياسة اللغوية المتبعة لدى الجهات المسؤولة عن مجال التربية والتعليم بالمغرب.

ومن أبرز المبررات التي تتذرع بها الجهات المسؤولة عن مجال التربية والتعليم بالمغرب بخصوص قرار العدول عن التدريس باللغة العربية، واستبدالها باللغة الفرنسية، نجد الحديث عن مسألة ما يسمى (انسجام لغة التدريس عبر الأسلاك)، رغم عدم تبني هذا المبدأ في التجارب الدولية البارزة (الفهري، 2014م، صفحة 53)؛ نظرا إلى الاختلاف الحاصل في ذلك بين التعليمين التأهيلي والجامعي؛ إذْ كان الأول يعتمد اللغة العربية، في الوقت الذي يعتمد فيه الثاني على اللغة الفرنسية؛ وينضاف إلى ذلك مسألة عدِّ اللغة الفرنسية بمثابة (اللغة المطلوبة في الحياة المهنية)، رغم وجود ما يصطلح عليه بـ (سوق اللغات)، وبطلان مبدأ اعتماد لغة وحيدة في مجال الشغل والمهن (الفهري، 2014م، صفحة 53). ولعل هذا المبرر الثاني هو ما يفسر عدم التوجه إلى خلق انسجام في لغة التدريس عبر الأسلاك من خلال العدول عن الفرنسية في التعليم الجامعي لصالح العربية.

والحقيقة أن مجمل مبررات إقصاء العربية من وسائط تدريس عدد من المواد (المواد العلمية والتكنولوجية خاصة) في النظام التربوي المغربي، تعد غير مقنعة إلى حد كبير؛ لأن مجرد القيام بذلك يشكل إحلالا للغة أجنبية محل لغة وطنية رسمية تعد جزءا من هوية المواطن المغربي، وخرقا لمبدأ الانسجام اللغوي الذي ينص عليه الدستور المغربي، إضافة إلى هز ثقة المواطن في لغته الأم، وتكريس عدم قدرتها على التأهيل إلى سوق الشغل؛ وهو، بلا شكل، ما سيؤدي به إلى العزوف عن تعلمها، والإلمام بها؛ علاوة على أن اللغة الفرنسية لا تلائم خيار اللغة الأجنبية في المغرب؛ لأن اعتماد هذه اللغة يعد إحلالا للغة أجنبية أقل تداولا على مستوى القارة محل اللغة العالمية الشاملة، (اللغة الإنجليزية)، (الفهري، 2014م، الصفحات 54- 55) التي هي اللغة الأولى، لو تحتم خيار اللغة الأجنبية وسيطا للتدريس في النظام التربوي المغربي.

ويمكن القول، في هذا السياق، إن المبرر الواقعي لما سلف يرتبط، أساسا، بمحاولة إعلاء شأن اللغة الفرنسية، وتعظيم مكانتها في النظام التربوي المغربي على حساب اللغة العربية الرسمية؛ نظرا إلى كونها لغة المستعمِر الذي منح الاستقلال بعد فرض شرط التبعية، وضمانه من النواحي التعليمية، والتربوية، والثقافية، والاقتصادية... وقد فسر الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري ذلك، لما تحدث عن السياسة اللغوية المتبعة في المغرب قائلا: «فهي [يقصد اللغة الفرنسية] تؤطر وتطبع العلاقة بين فرنسا ومستعمراتها القديمة، خاصة في المغرب العربي، حيث تمثل فرنسا الشريك الاقتصادي والسياسي- الاستراتيجي الأول، والزبون الأول، والمستثمر الأول، والمكون الأول للأطر العليا المغربية بالخارج. وتظل اللغة الفرنسية أداة



التواصل الاعتبارية، وأداة الانتقاء التعليمي والاجتماعي والمهني. وتمثل النخب التي تكونت في المدارس الفرنسية الأطر النافذة المتحكمة في السياسة والاقتصاد والأمن والجيش، وهي متشبعة باللغة الفرنسية وثقافتها في مختلف المجالات، بما في ذلك التدبير الإداري» (الفهري، 2014م، صفحة 52). إن اللغة الفرنسية، إذن، هي الوسيط اللغوي الأمثل الذي يمكنه أن يشكل أداة بيداغوجية وديداكتيكية ناجعة من أجل تكوين مواطن مغربي متمتع بعناصر الكمال المعرفي، وذي شخصية قادرة على تقمص أدوار الريادة في مختلف المجالات الحيوية في البلاد من منظور الجهات المسؤولة عموما.

وقد أسهم، أيضا، مسلسل الإصلاحات الذي لا ينتهي بشأن منظومة التربية والتعليم بالمغرب في دفع اللغة العربية نحو تيارات التهميش والإقصاء، والذي يمكن القول إنه نابع من غياب سياسات رصينة وبعيدة المدى في تسيير هذه المنظومة وتدبيرها؛ حيث إن وضع خطوط عريضة، وأهداف كبرى مقدسة (يُمنع خرقها، أو المس بها إطلاقا)، تهدف إلى اسشراف المستقبل البعيد من شأنه أن يقطع مع مسلسل الإصلاحات ذاك الذي يتجدد بمجرد تجدد العنصر البشري الذي توكل له مهمة تسيير المنظومة وتدبيرها.

وبناء على مجمل ما سبق، يمكن القول إن وضع اللغة العربية، اليوم، في النظام التربوي المغربي يدعو، بحق، إلى القلق بشأنها؛ إذ هو وضع ينبئ بالسعي إلى إقصائها وتهميشها ما أمكن، وذلك في محاولة إلى إرساء توجه واضح نحو اعتماد النظرة اللغوية الأحادية في التعليم المغربي؛ من خلال تبني الفرنسية وحدها لغة تدريس لمجمل المواد الدراسية سواء في التعليم الثانوي أو الجامعي.

والذي هو واجب علينا، من هذا الجانب، إنما يتمثل في ضرورة التنبيه إلى خطورة هذا الوضع الذي يسم اللغة العربية، والحث على إعادة الوضع الاعتباري لها في النظام التربوي المغربي الراهن؛ وذلك ليس من باب الدعوة إلى جعل العربية لغة تدريس معظم المواد الدراسية (لأن الوضع الراهن القائم على إلزامية الانفتاح اللغوي لا يسمح بذلك طبعا)، بل من خلال التوليف بين لغتين أو أكثر، وجعل كل واحدة أداة محورية للتدريس بحسب ما تمليه الشروط المحلية والدولية معا. وفي هذا السياق، يبدو أن النظام التربوي المغربي عليه الميل إلى تبني مبدأ الثلاثية اللغوية في التدريس، والذي يجمع بين اللغة الوطنية الأم (العربية)، واللغة العالمية الشاملة (الإنجليزية)، إضافة إلى اللغة الاستراتيجية (الفرنسية) (الفهري، 2014م، الصفحات 63- 64)؛ ومنه، فإن دمج هذه اللغات الثلاث بنوع من التساوي المتمثل في عدم التحَيُّز إلى واحدة على الأخريين، هو سبيل إيجاد حل لإشكالية اختيار لغة التدريس من جهة أولى، وتجاوز مسألة (انسجام لغة التدريس عبر الأسلاك) من جهة ثانية، إضافة إلى جعل اللغة العربية الأم ذات مكانة مرموقة في النظام التربوي المغربي من جهة ثالثة.



3- حضور اللغة العربية بوصفها أداة لتدريس المواد الأخرى في النظام التربوي المغربي:

قد يجعلنا وضع التهميش الذي أضحى يسم اللغة العربية، اليوم، في النظام التربوي المغربي، نعتقد أن هذه اللغة أصبحت ذات حضور باهت، أو لا يُعتد به في المنظومة التربوية من ناحية التدريس خصوصا؛ لكن واقع الأمر يشير إلى عكس ذلك تماما؛ حيث إن حضور هذه اللغة بوصفها أداة للتدريس في النظام التربوي المغربي أمر حتمي لا محيد عنه، إنها اللغة التي تفرض نفسها في هذا النظام سواء بقصد أو بغير قصد.

إن إلقاء نظرة سريعة على المواد الدراسية في مختلف أسلاك التعليم بالمغرب، سيقود إلى الوقوف عند الاستعمال البارز الذي تحظى به اللغة العربية من حيث كونها أداة تدريس؛ ففي التعليم الابتدائي يكاد يكون استعمالها شبه مطلق؛ نظرا إلى الاستمرار في اعتماد مبدأ (تَعْرِيب العلوم) الذي لا غنى عنه أبدا في هذا السلك، فضلا عن باقي المواد غير العلمية التي تدرس بالعربية مثل التربية الإسلامية؛ أما الاستثناء فيرتبط، فقط، بمواد اللغات مثل الفرنسية والأمازيغية. وأما في التعليم الإعدادي، فتحضر العربية أداة تدريس في العديد من المواد؛ حيث يستثنى من ذلك المواد العلمية فقط؛ نظرا إلى اعتماد مبدأ (فَرْنَسَة العلوم)، ومواد اللغات (الفرنسية، والإنجليزية، والإسبانية)؛ والأمر نفسه ينطبق على التعليم التأهيلي. وبخصوص التعليم الجامعي، فرغم هيمنة اللغة الفرنسية بوصفها أداة تدريس التخصصات العلمية والتكنولوجية على اختلافها، إضافة إلى تعدد مواد اللغات الأجنبية المختلفة المتاحة للطالب (الفرنسية، والإنجليزية، والإسبانية، والإيطالية...) في التعليم العالي، فإن اللغة العربية تحظى بنصيب مقبول ومحمود من حيث كونها أداة تدريس في هذا المستوى؛ حيث إن مجمل تخصصات العلوم الإنسانية تعتمد عليها بشكل أساس، إضافة إلى كون بعض التخصصات الأخرى تفسح المجال لخيار التعلم والتكوين فيها إما بالعربية أو بالفرنسية، كما هي الحال بالنسبة إلى تخصص القانون على سبيل التمثيل لا الحصر.

ولعل ما يزيد من قوة حضور اللغة العربية بوصفها أداة تدريس مواد أخرى هو مسألة فسح المجال للمتعلمين ذوي التخصصات العلمية، في التعليم الثانوي خصوصا، من أجل اختيار لغة تعلُّم المواد العلمية من رياضيات، وفيزياء، وعلوم الحياة والأرض؛ وذلك من خلال إقرار مسلكين علميين لا يختلفان إلا من حيث خيار العربية أو خيار الفرنسية فيما يخص لغة التدريس التي يرغبها المتعلم، وإن كانت هذه المسألة بصفة استثنائية فقط، بهدف محاولة التدرج في الانتقال من وضع سابق أساسه اللغة العربية، إلى وضع بديل ركيزته اللغة الفرنسية، وحتى يُتَجنب ذلك الانتقال المفاجئ من وضع إلى آخر؛ لما قد يكون لذلك من آثار سلبية في الجانب النفسي والتربوي للمتعلم.



اتضح مما سبق أن اللغة العربية تحظى بمكانة محمودة من حيث كونها لغة تدريس مواد أخرى في النظام التربوي المغربي بصفة عامة، وذلك رغم سياسة الإقصاء والتهميش التي تلاحقها خصوصا في الوقت الراهن؛ إذ تبدو لغة مفروضة، وملزِمة، وحتمية في منظومة التربية والتعليم، وإن اختلفت درجة تجليها من سلك تعليمي إلى آخر. وفي هذا السياق، تطرح اللغة العربية بعض الإشكالات والقضايا، نذكر منها مسألة عدم الاعتماد المطلق عليها (اللغة العربية الفصيحة) أثناء توظيفها وسيطا بيداغوجيا لتدريس المواد الأخرى، بل ينطبق هذا الأمر كذلك على تدريس العربية نفسها في بعض الأحيان؛ حيث تتخللها عبارات من العامية المغربية (الدارجة)؛ إذ هناك قدر لا يستهان به من المدرسين يلجؤون إلى التدريس بـ (الدارجة) في أغلب الأحيان؛ ونقصد، هنا، أسلوب التعبير الشفهي، خصوصا فيما يتعلق بالمواد العلمية التي تعتمد خيار العربية، ومواد أخرى مثل التربية الإسلامية، والتاريخ والجغرافيا، والفلسفة في التعليم الثانوي تحديدا.

إن هذا الإشكال يضعنا، في الحقيقة، أمام ضرورة الوقوف، بدقة، عند لغة التدريس الفعلية المعتمدة في النظام التربوي المغربي، حينما يتعلق الأمر بتبني اللغة العربية تحديدا؛ أهي اللغة العربية الفصيحة أم نسق لغوي من نوع آخر؟ ويمكن القول، في هذا السياق، إن التدريس باعتماد اللغة العربية في النظام التربوي المغربي، يعتمد، في الواقع، على نسق تواصل لغوي أساسه ما يمكن أن يُصطلح عليه بـ (الازدواجية اللغوية) (الموسى، 2013م، صفحة 22) الذي يمزج بين اللغة العربية الفصيحة من جهة، والعامية المغربية (الدارجة) من جهة أخرى؛ أو يكاد أحيانا يرجح كفة العامية على اللغة الفصيحة فيما يتعلق ببعض المواد الدراسية تحديدا. ولا يخلو هذا الأمر، طبعا، من مساوئ عديدة؛ أبرزها أنه يشكل عبئا على المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية شعارها تعليم العربية الفصيحة لا العامية من جهة، وعلى مدرس اللغة العربية الذي يجد نفسه أمام تحدي صيانة العربية الفصيحة في ظل خرقها من لدن مدرسي المواد الأخرى بالتحديد، إضافة إلى الخلل اللغوي الذي يمكن لهذا الأمر أن يذيعه في جسد المنظومة التربوية عموما (الموسى، 2013م، صفحة 22).

وتدعونا هذه القضية إلى استحضار النقاش الحاد، والسجال الواسع الذي أعقب مسألة الدعوة إلى اعتماد العامية (الدارجة) في المدرسة المغربية بوصفها أداة للتدريس؛ وذلك في أواخر سنة 2013م، خصوصا في التعليم الابتدائي، بدعوى أن المتعلم الطفل الذي يلج المدرسة أول مرة يصعب عليه التأقلم مع اللغة العربية الفصيحة، سواء من ناحية الشرح أو من ناحية مضامين المناهج الدراسية؛ وهو ما يشكل حاجزا أمامه من أجل التحصيل العلمي. إن الذي نود التنبيه إليه من خلال استحضار هذه المسألة هو الإشارة إلى حضور العامية المغربية بالقوة في النظام التربوي المغربي؛ إذ تعد نسقَ تواصل لغوي موازيًا للغة



العربية الفصيحة بوصفها أداة تدريس لمواد أخرى فيما يمكن تسميته، عموما، مبدأ (التدريس بالازدواجية اللغوية). وهذا، طبعا، يقود إلى الوقوف عند مسألة كفاءة المدرس المغربي من ناحية الإلمام بلغة التدريس المعتمدة، وقدرته على النقل الديداكتيكي للمعارف والمضامين بلغة مستلهمة من الثقافة العالمة لا الثقافة الشعبية؛ لأن المدرسة مؤسسة قائمة على نقل المتعلم عقليا، وذهنيا، وفكريا من الثقافة الشعبية التي نشأ فيها (ثقافة الأسرة، والشارع، والمجتمع)، إلى ثقافة الفكر، والتأمل، والتأويل العلمي بدرجة أولى.

إن إشكال التدريس بالازدواجية اللغوية في النظام التربوي المغربي كما تبين سلفا، يجعلنا، فعلا، نقف عند مسألة بالغة الأهمية؛ وهي أن مسألة تدبير اللغات في المنظومة التربوية، سواء من ناحية الإلمام بها، أو بوصفها أدة تدريس، تعد من أبرز بؤر الخلل التي تنبعث منها أزمة المدرسة المغربية، إضافة إلى أنها تشكل عاملا هيكليا في التشخيص الدقيق لهذه الأزمة، كما نصت على ذلك اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، والمجلس الأعلى للتعليم سابقا (الفهري، 2014م، صفحة 51).

وتطرح اللغة العربية، كذلك، بوصفها لغة تدريس للمواد الأخرى في النظام التربوي المغربي، إشكالا بالغ الأهمية، يتجلى في مدى قدرتها على أن تكون لغة تدريس؛ أو بمعنى آخر مدى نجاعتها في التحصيل المعرفي والتربوي للمتعلم؛ وهنا لابد من محاولة الوقوف عند فضائل اللغة العربية بوصفها لغة تدريس بالنسبة إلى المتعلم أساسا، ففي ذلك يمكن أن تتبدى قدرتها ونجاعتها على تقمص الدور المنوط بها. وفي هذا السياق، يرى دعاة تبني اللغة العربية في التعليم، عموما، أن المتعلم من خلال هذه اللغة يكون قادرا على استيعاب المعرفة العلمية، وتمثلها، والإبداع فيها بسلاسة؛ وأن اعتماد لغة أجنبية في تدريس العلوم خاصة سيشكل بالنسبة إليه عبئا مركبا من نظام العلم الذي لا يعرفه، ونظام اللغة الأجنبية الذي لم يألفه؛ إضافة إلى أن نماء المعرفة العلمية، ومحاولة جعلها أصيلة في البيئة العربية رهين باعتماد اللغة الأم (العربية)، كما تشهد على ذلك تجارب الأمم الأخرى، رغم محدودية ثراء لغاتها مقارنة باللغة العربية (الموسى، 2013م، الصفحات 27- 28). فهذه، إجمالا، أبرز فضائل تبني اللغة العربية في التدريس؛ وهي فضائل تجعل المتعلم محور تركيزها، ومنطلق اهتمامها.

وفي إطار الحديث عن مدى نجاعة اللغة العربية في تقمص دور أداة التدريس، لابد من الإشارة إلى تجربة دولة سوريا التي سجلها التاريخ؛ حيث أنشئت فيها الكلية الإنجيلية سنة 1866م، والتي اعتمدت تعريب العلوم، وتدريسها باللغة العربية حصرا، وخاصة في مجال الطب والصيدلة الذي واكبته حركة تأليف نشيطة باللغة العربية من لدن الأساتذة الباحثين؛ غير أن هذه التجربة لم يكتب لها الاستمرار؛ حيث استُبدلت فيها اللغة العربية باللغة الإنجليزية سنة 1885م؛ لأسباب بعيدة عن فشل توجه التعريب، و عدم



نجاعته (الموسى، 2013م، صفحة 26). إن هذه التجربة السورية دليل قاطع على أهلية اللغة العربية لأن تكون لغة تدريس للمواد الأخرى، سواء في النظام التربوي المغربي، أو غيره من الأنظمة التربوية العربية؛ فحينما يرتبط الأمر بتعريب مجال الطب والصيدلة، والتأليف فيه باللغة العربية، فذلك خير دليل على نجاعة اللغة العربية، وقدرتها على أن تكون لغة تدريس لمختلف المواد والتخصصات؛ إضافة إلى أن الفترة الزمنية للتجربة السورية (عقدان من الزمن تقريبا) دليل على مدى قدرة اللغة العربية على الصمود بوصفها لغة تدريس للتخصصات العلمية، وخصوصا في التعليم الجامعي.

خاتمة:

لقد شكل النظر إلى اللغة العربية في النظام التربوي المغربي مجالا لنقاش ذي أهمية كبرى، كما تبين من خلال المضامين السابقة؛ إذ تتعدد جوانب النظر إليها، وتتشعب بقدر تعدد العناصر المشكلة لمنظومة التربية والتعليم بالمغرب، زيادة على ضرورة تشخيص الخلل الذي تعاني منه هذه المنظومة، والذي يعد جانب اللغات من المداخل الممكنة إليه. وقد حاولنا، في هذه الموضع، كشف أهم قضايا اللغة العربية وإشكالاتها في النظام التربوي المغربي مقتصرين على وضعيتها الرسمية، وتأرجحها بين حالي التعظيم والتهميش، إضافة إلى كونها لغة تدريس للمواد الأخرى؛ وهو ما قادنا إلى الوقوف عند عدد من المعطيات، يمكن بيانها فيما يأتي:

- من الصعب الإقرار برسمية اللغة العربية في النظام التربوي المغربي رغم كونها اللغة الرسمية للبلد، كما ينص على ذلك الدستور المغربي؛ ويرجع سبب ذلك إلى كون الوثائق الرسمية المتعلقة بمنظومة التربية والتعليم عاجزة عن التصريح المباشر بذلك في ظل التنوع اللغوي واللهجي الذي يميز المجتمع المغربي.

- إن للغة العربية أهلية كبيرة لأن تتبوأ منصب الرسمية في النظام التربوي المغربي؛ نظرا إلى كونها لغة الهوية الدينية للمجتمع المغربي من جهة، وواحدة من اللغات الحية المعيارية من جهة أخرى، وهو ما يُفتقد في اللغتين الأمازيغية والفرنسية.

- لقد تأرجح وضع اللغة العربية في النظام التربوي المغربي بين حالي التعظيم والتهميش بالنظر إلى الماضي والحاضر؛ ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، يمكن إجمالها في الحمولة القومية والدينية التي تكتسيها هذه اللغة، وفعاليتها التعليمية والتربوية الجلية، إضافة إلى العامل السياسي والاستراتيجي المرتبط بصراعها مع اللغة الفرنسية أساسا.



- تحضر اللغة العربية بشكل لافت في النظام التربوي المغربي بوصفها لغة تدريس للمواد الأخرى، وذلك في الأسلاك التعليمية جميعها، بدءا من المرحلة الابتدائية، وصولا إلى التعليم الجامعي؛ وذلك ما يؤكد حضور هذه اللغة بالقوة، والإلزام، والحتمية، رغم التوجهات الواضحة نحو محاولة الزج بها في زنزانة التهميش والإقصاء.

- إن عنصر (الازدواجية اللغوية) المتحقق من خلال اللغة العربية والعامية المغربية (الدارجة)، هو ما يشكل لغة التدريس الفعلية المهيمنة في النظام التربوي المغربي، حين الحديث عن اللغة العربية بوصفها لغة تدريس للمواد الأخرى.

- إن طبيعة هذه الإشكالات المرتبطة باللغة العربية، تدعونا إلى ضرورة معالجة أزمة اللغات في النظام التربوي المغربي من خلال تجاوز المعيار الأحادي الذي ينتصر للغة واحدة من دون غيرها، واستبداله بالمعيار الكلي الذي يستثمر مختلف اللغات الوطنية، خصوصا في الجانب التربوي والتعليمي.

- إن إشكال (الازدواجية اللغوية) المتجلي من خلال اعتماد العربية لغة تدريس في النظام التربوي المغربي، يوجب علينا إعادة النظر إلى كفاءة المدرس من ناحية أسلوب الشرح اللغوي المعتمد؛ وذلك عن طريق إقرار منظور تكوين جديد، يرفض، بشكل مطلق، عنصر (الازدواجية اللغوية)، ويقدس نوع لغة التدريس المعتمدة، خصوصا في مراحل التعليم ما بعد الابتدائي.



المصادروالمراجع:

- حسن كراز. (2018م). اللسانيات الاجتماعية في الدراسات العربية الحديثة: التلقي والتمثلات (الإصدار 1). بيروت: دار الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد القادر الفاسي الفهري. (2014م). السياسة اللغوية والتخطيط: مسار ونماذج (الإصدار1). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- عبد المجيد الطيب عمر. (2010م). منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة: دراسة تقابلية (الإصدار د. ط.). أم درمان: جامعة أم درمان.
- المملكة المغربية. (1999م). الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الإصدار د. ط.). المغرب: المملكة المغربية.
- المملكة المغربية. (2011م). الدستور (الإصدار د. ط.). المغرب: المملكة المغربية.
- ناصر محي الدين ملوحي. (2020م). اللغة العربية أصل اللغات العالمية (الإصدار 2). سوريا: دار الغسق للنشر.
- نهاد الموسى. (2013م). اللغة العربية وسؤال المصير (الإصدار 1). أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- وزارة التربية الوطنية. (2002م). الكتاب الأبيض (الإصدار د. ط.). المغرب: وزارة التربية الوطنية.
- Janet Holes. (2013). An antroduction to sociolinguistics (Edition 4). London, New york: Routledge of publishin



L’enseignement du français via le prisme de l’œuvre intégrale

The teaching of French through the prism of the integral work

Pr. AOUINE El Mostapha

USMBA, Fès-Maroc

aouinemostapha@gmail.com

Résumé :L’élaboration de stratégies destinées à favoriser l’acquisition d’une langue nécessite de multiples efforts de la part des décideurs de la chose pédagogique. En effet, pour espérer hisser le processus d’apprentissage à des niveaux performants, on ne saurait faire l’économie, entre autres, de recherches et de débats pour pouvoir mettre en place une démarche méthodologique adéquate et une stratégie opérationnelle opportune susceptibles d’aider à l’atteinte des objectifs majeurs inscrits au fronton de la politique éducative.

Dans ce sens, l’intégration des œuvres intégrales dans l’enseignement-apprentissage des langues semble une tâche urgente pour pouvoir mettre en place un système éducatif efficace et efficient susceptible d’améliorer le niveau des apprenants. Néanmoins, de grands obstacles se dressent devant cette démarche généreuse et prometteuse. Les à-peu-près forcés de la pratique mettent en exergue des défis qu’il faut surmonter afin de réaliser les objectifs en amont.

Mots-clés : enseignement-apprentissage, œuvre intégrale, apprenant, stratégies, objectifs.

Abstract: The development of strategies to promote language acquisition requires multiple efforts on the part of educational decision-makers. In fact, in order to hope to raise the learning process to effective levels, we cannot do without, among other things, research and debate in order to be able to put in place an adequate methodological approach and a timely operational strategy likely to help to the achievement of the major objectives listed in the pediment of the educational policy.

In this sense, the integration of integral works in the teaching-learning of languages seems an urgent task in order to be able to set up an effective and efficient educational system likely to improve the level of learners. Nevertheless, major obstacles stand in the way of this generous and promising approach. The approximations of the practice highlight the challenges that must be overcome in order to achieve the upstream objectives.

Keywords: teaching-learning, integral work, learner, strategies, objectives.



Introduction

Favoriser l’enseignement-apprentissage d’une langue nécessite des efforts méritoires de la part de tous les intervenants, toutes disciplines confondues. Dans l’espérance d’améliorer le niveau des apprenants, on ne peut nullement faire l’économie de recherches en relation avec les démarches stratégiques et les méthodologies opérationnelles susceptibles de franchir le cap et de relever le défi afin de tracer des objectifs majeurs inscrits au fronton de la politique éducative de l’Etat nourrie à outrance par une philosophie de l’éducation qui place l’apprenant au centre de ses préoccupations .

En effet, l’atteinte de tels objectifs ne peut pas rentrer dans le cadre de la fantasmagorie. Au contraire, l’état des lieux en relation avec les manuels scolaires montre que le changement des programmes au sein de l’école marocaine n’est pas un simple recours à la rénovation mais une tâche urgente et sublime qui permet de mettre en exergue une nouvelle conception, sinon une acception innovatrice de la démarche pédagogique adoptée.

Dans ce cadre, faire appel aux œuvres littéraires afin de les insérer dans les classes de langue semble une étape urgente, étant donné qu’une telle procédure va permettre aux apprenants de dresser des comptes rendus, d’anticiper le contenu, d’élaborer des fiches, d’identifier la contextualisation, de déterminer l’ouverture et la fermeture de l’œuvre, d’analyser le style et de porter un jugement. La problématique qui a toute la légitimité d’être posée et imposée est la suivante : comment l’œuvre intégrale arrive-t-elle améliorer le niveau des apprenants ? Une problématique qui peut être décortiquée en faisant appel aux trois points essentiels : l’œuvre intégrale et le système éducatif marocain, l’utilité de l’œuvre intégrale dans l’enseignement-apprentissage des langues, et enfin les limites d’une telle intégration. Telle est l’ossature de cette contribution.

1- L’œuvre littéraire et le système éducatif marocain

Un bref aperçu historique montre sans conteste que la plus grande importance est donnée aux programmes scolaires, aux notes ministérielles et à tout ce qui est opérationnel et mesurable. On a tendance à négliger les composantes littéraires, historiques, esthétiques, critiques, etc. Certes, il est indéniable de dire que la littérature pose un problème majeur surtout en ce qui concerne la définition puisqu’il s’agit d’un terme mouvant, mais cela n’empêche de dire que la négligence de la littérature est la source de l’échec des exercices d’écriture qui se présentent comme une finalité attendue.



Pour illustrer nos propos, nous pouvons nous référer au cycle collégial pour constater que la production écrite se présente comme la quatrième activité dans le déroulement de l'unité didactique après avoir aménagé les conditions sine qua non pour réussir l'exercice et qui sont l'activité de lecture, l'activité des outils grammaticaux, la communication et les activités orales. La même démarche s'applique au niveau du primaire et du lycée pour donner des chances de réussite à cet exercice amplement important et qui met en exergue la réussite ou les défaillances d'une telle procédure.

a- L'œuvre littéraire au collège

Nous avons signalé supra que l'enseignement de la langue française au niveau du cycle collégial se divise en six périodes. Chaque période présente des séquences d'apprentissage capables d'atteindre de tels objectifs. Si nous prenons le programme Parcours, Séquences d'apprentissage du français[15], consacré au cycle collégial, on peut trouver la répartition suivante :

Période	Contenu	Séquence	Contenu
1	Les formes simples du récit	1	Raconter pour informer
		2	Raconter pour distraire
		3	Raconter pour véhiculer une morale, pour émerveiller.
2	Le narratif et le descriptif	1	Dégager les caractéristiques essentielles d'une description objective
		2	Dégager les caractéristiques essentielles d'une description subjective
		3	Comprendre les rapports entre la narration et la description
		1	Reconnaître et classifier les différents médias.

[15] Nous tenons à remercier ici, le Professeur M. Farissi, coordonnateur de ce programme, pour ses remarques judicieuses et ses suggestions pertinentes.



3	Lire les médias	2	Identifier et analyser les caractéristiques générales d'un texte journalistique.
		3	Reconnaître et expliquer les différentes formes d'écrit dans un journal.
4	Lire un texte théâtral	1	Distinguer les formes du discours théâtral et reconnaître les indications scéniques.
		2	Distinguer les fonctions des personnages, du dialogue, des lieux et de l'espace théâtral.
		3	Distinguer les genres théâtraux.
5	La correspondance et le récit de vie	1	La correspondance
		2	Le récit de vie
6	L'étude d'une œuvre	1	Le roman
		2	La nouvelle

D'après les contenus des cours, on remarque que les trois premières périodes contiennent un nombre très limité de textes littéraires. L'objectif des séquences peut justifier cette apparition réduite. Ceci dit, il faut noter le recours aux fables de la Fontaine pour véhiculer des morales et distraire les apprenants. Il faut citer aussi les différents contes et récits comme celui de *Tony Barton* et de bien d'autres textes. Dans la deuxième période, les auteurs ont essayé de donner plus d'importance aux textes littéraires parce qu'il s'agit de la narration et surtout de la description. Il faut donner des modèles et des pistes de réflexion aux apprenants pour réussir la démarche.

L'apprenant entame l'étude de l'œuvre littéraire dans la sixième et dernière période. Il s'agit d'initier l'élève et de lui donner les éléments-clés de cette analyse pour pouvoir comprendre les mécanismes d'un tel fonctionnement. L'étude de la première et de la quatrième de couverture, la composition de la table des matières permettent de formuler des hypothèses de lecture. Etablir la différence entre l'auteur, le narrateur et le personnage principal, dégager le schéma narratif et le schéma actanciel, etc. permettront d'identifier les composantes fondamentales de l'œuvre littéraire dans son ensemble.



b- L'œuvre littéraire au lycée

Au niveau du lycée, On entame l'analyse des œuvres littéraires en s'appuyant sur des modules d'apprentissage. Chaque module est divisé en séquences didactiques afin de rendre l'opération pédagogique opérationnelle. Avant de tracer la répartition des modules sur les trois années, on va s'attarder sur la définition du module :

> Le module est un dispositif de mise en œuvre du projet pédagogique. II porte aussi bien sur le développement de compétences transversales que sur l'acquisition de compétences disciplinaires relatives à l'apprentissage de la langue cible.
>
> - le module est organisé en séquences et en activités d'apprentissage qui s'interpellent et qui se complètent ;
>
> - le module s'articule principalement autour d'une œuvre littéraire pour toutes les filières et toutes les options; la littérature ne concerne pas exclusivement les sections littéraires. En effet, les sections techniques et scientifiques doivent également se doter de la compétence culturelle nécessaire à l'apprentissage d'une langue et à la formation générale de l'élève.
>
> -le module, dans sa mise en œuvre, s'inscrit dans la démarche du projet et prend en compte les besoins spécifiques de l'apprenant (Ministère de l'Education nationale, 2007, p.6).

	Tronc commun	***Première année bac***	***Deuxième année bac***
Module1	***La ficelle ou aux champs***	***La boîte à merveilles***	***Candide***
Module2	***La vénus d'Ille*** ***Le chevalier double***	***Le dernier jour d'un condamné***	***Il était une fois un vieux couple heureux***
Module3	***Le bourgeois gentilhomme***	***Antigone***	***Le père Goriot***

- Il est à signaler qu'au niveau du tronc commun, on commence par la typologie textuelle afin de préparer les apprenants à l'étude de l'œuvre littéraire. Il s'agit de donner les caractéristiques du texte narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif et qui vont servir à l'analyse des supports littéraires. On peut noter aussi le recours à la poésie dans chaque module : Une ode et une chanson pour le premier module, un sonnet ou deux pour le deuxième module et deux poèmes appartenant à la poésie libre pour le troisième module.



- Pour la première année de baccalauréat et concernant le premier module, on peut introduire la poésie lyrique puisqu'il s'agit d'une tonalité liée à l'œuvre d'*Ahmed Sefrioui* et où le lexique des sentiments, des émotions et des sensations prime. *Femme noire* de *Léopol Sédar Senghor* peut servir à la compréhension de cette tonalité et aussi tracer des similitudes entre la littérature maghrébine d'expression française et la littérature négro-africaine qui ont un voisinage territorial et une volonté commune visant la culture, la civilisation, etc. On se sent, selon cette initiative, capable de lier intimement la langue, la littérature et la culture sous leurs différents aspects.

Pour *Antigone*, on peut faire appel à tout ce qui est en relation avec la tonalité tragique, pathétique et épique. *Soir de bataille* de *José-Maria de Heredia* dans *Les Trophées*, *Heureux ceux qui sont morts* de *Charles Péguy*, *Le veilleur du Pont-au-change* de *Robert Desnos* peuvent être d'une opportunité extrême. De même, on peut trouver des poèmes qui adoptent un chemin pareil que celui de *Victor Hugo* dans *Le dernier jour d'un condamné*.

- Si nous prenons *Le père Goriot* de *Balzac*, on peut lui associer les poèmes tels que : *La maison du berger* d'*Alfred de Vigny*, dans *Les Destinées, Tristesse d' Olympio*de *Victor Hugo*, dans *Des rayons et des ombres*, etc. Des poèmes peuvent mentionner et faire comprendre la contextualisation de l'œuvre, les effets produits par les différentes techniques narratives, les caractéristiques de la poésie romantique, etc.

2- L'utilité de l'œuvre littéraire dans l'enseignement de la langue

S'il est vrai que le système éducatif marocain a inséré des textes littéraires dans les programmes scolaires depuis le cycle primaire, il n'en reste pas moins que cette insertion se voit omniprésente au niveau du lycée. L'apprenant dans ce stade avancé doit faire appel aux savoirs acquis pour les mobiliser et répondre à des situations complexes. Il s'agit d'étudier des extraits des œuvres citées supra et de faire des focus sur la langue. On étudie la littérature à travers la langue et la langue à travers la littérature. Cela montre l'impossibilité de faire l'une en l'absence de l'autre.

a- Au niveau du tronc commun

Pour ce niveau, il est crucial de dire que l'apprenant a déjà eu un contact avec l'œuvre littéraire. Cela n'empêche de commencer par un aperçu général sur les genres littéraires et les types de textes. C'est une sorte de mise à niveau afin de



combler les lacunes et de redresser la situation des élèves en difficultés. Un tel travail ne peut que donner des résultats satisfaisants. L'apprentissage de la langue par le biais d'un texte littéraire est d'une importance indiscutable, mais le fait de traiter aussi l'image, l'affiche, la bande dessinée nous paraît aussi très utile, sinon comment faire apprendre la critique des arts, la lecture et la description des images, l'interprétation des affiches sans faire appel à ces objets du savoir ? Dans le monde numérique, l'image occupe une place prépondérante et par suite une telle esquisse ne peut qu'enrichir les compétences de l'apprenant.

Pour l'étude de la nouvelle, l'élève a pris un contact avec cette notion, sa définition, ses caractéristiques, etc. Il est de retour vers une étude exhaustive et analytique pour pouvoir cerner des questions en relation avec le genre, la structure, la fonction de la description, la dimension socioculturelle. Pour ce faire, on a procédé à l'analyse de la nouvelle réaliste et la nouvelle fantastique. Nous constatons que l'étude de la nouvelle ne se fait pas seulement par le biais des outils grammaticaux; les courants littéraires, l'histoire, la civilisation et bien d'autres approches peuvent enrichir la démarche analytique.

Atteindre de telles compétences nécessite l'insertion des outils de la langue. Etudier la perturbation, les péripéties, reconnaître le sommaire et l'ellipse par exemple ne peut se faire que lorsqu'on introduit le cours des indicateurs temporels. On peut aussi faire appel à l'étude des champs lexicaux, à la focalisation, aux procédés de reprise, aux temps du récit, au discours rapporté, aux figures de style, à la modalisation, etc.

Le dernier module est consacré à l'étude d'une comédie. Il s'agit de traiter la structure de la pièce, de cerner les personnages, l'espace et le temps, d'incérer le langage théâtral et d'identifier les formes du comique. Cela demande des outils d'analyse adéquats comme l'énonciation, la tonalité comique, les types de phrases, les modes des verbes, les liens logiques, etc.

Afin d'élargir les horizons des apprentissages, le professeur est amené à diversifier les activités orales et écrites dans le but d'évaluer les acquis. Le travail sur la consigne, le résumé, le compte rendu, l'argumentation, l'exposé, l'élaboration d'un texte narratif et descriptif, exprimer un point de vue, réussir un débat nous parait un travail louable et mérite d'être effectué.

b- <u>Au niveau de la première année baccalauréat</u>

Pour le premier module intitulé *la boîte à merveilles* d'*Ahmed Sefrioui*, il s'agit d'identifier les indices de vérité, le pacte du je et la situation d'énonciation dans le but de produire des récits à la première personne ou la littérature du moi. Pour atteindre un tel objectif, il faut s'approprier quelques procédés d'expression



et outils d’analyse. Parmi ces outils, on peut citer à titre d’exemple l’énonciation, les différents types de discours, le point de vue, le champ lexical des sentiments, des émotions et sensations, les phrases simples et complexes, etc.

Il ne suffit pas de limiter l’étude de l’œuvre dans la lecture analytique et la langue intégrée des extraits, il s’agit aussi de parler de la situation historique de l’époque, de discuter l’architecture des maisons traditionnelles, de débattre le sujets des saints, de traiter le rôle des écoles coraniques, des activités artisanales, d’animer des exposés concernant le portrait et le statut des personnages principaux, le regard du narrateur sur sa vie, etc. L’œuvre littéraire dépasse le cadre de la compréhension proprement dite pour embrasser le cadre historique et socioculturel dans lequel elle est produite.

Le deuxième module consacré à l’analyse de la pièce théâtrale *Antigone* de *Jean Anouilh* vise développer les connaissances des techniques théâtrales et identifier les caractéristiques d’une tragédie moderne et ses spécificités en traçant une comparaison avec la tragédie classique. Parler des anachronismes est d’une importance importante pour comprendre non seulement le contexte historique, mais surtout pour dégager les stratégies argumentatives et pouvoir produire des dialogues argumentatifs.

Pour réussir cette analyse, il est opportun de commencer par la biographie de l’auteur, la discussion de la mythologie grecque et spécialement le mythe d’Oedipe, la compréhension des quiproquos et la double énonciation et la dramatisation d’une scène quelconque. On peut passer après à identifier tout ce qui est en relation avec l’argumentation. Pour ce faire, il faut parler des types d’arguments, les stratégies argumentatives, les connecteurs logiques et cerner les thèmes de la solitude, du bonheur, du pouvoir, etc. pour être capable de rédiger un dialogue argumentatif répondant aux consignes envisagées. Enfin, on peut tracer la liste des ressemblances et de différences entre Antigone de *Sophocle* et celle de *Jean Anouilh* pour mettre en exergue l’adaptation de l’écriture théâtrale aux bouleversements que connait la société. Anouilh critique le pouvoir mis en place, le gouvernement de Vichy à travers Créon et qu’Antigone symbolise la révolte du peuple français, voire, la révolte de tout peuple opprimé entre l’injustice.

L’analyse d’Antigone peut s’enrichir par l’insertion des poèmes épiques. Cette production littéraire permet de raconter les exploits des héros fondateurs et leurs combats acharnés, leurs conflits. Une telle analyse ne peut s’accomplir qu’en discutant les procédés d’écriture : Le lexique, la syntaxe et les figures de style. Pour le premier procédé, on peut dégager les termes empruntés à l’Antiquité, les



adverbes de temps, les effets d'emphase et d'amplification. Le deuxième prend en charge l'analyse des phrases complexes et longues, l'effet de la symétrie et du parallélisme, la modalité exclamative, etc. Le troisième peut cerner les comparaisons et les hyperboles utilisées, les accumulations et les énumérations qui marquent l'amplification.

Pour la troisième œuvre, intitulé *Le dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo, il s'agit de saisir les caractéristiques du roman à thèse et d'être capable de produire, dans différents genres, des textes argumentatifs sur différents sujets. De tels objectifs ne peuvent être réalisés si nous ne commençons pas par la maîtrise des techniques descriptives et narratives qui seront au service de l'argumentation. Il faut aussi revenir sur les stratégies argumentatives une autre fois et identifier les procédés oratoires. Enrichir une telle démarche peut être assurée par l'étude de la poésie engagée.

Il est incontestable de dire que la maîtrise des caractéristiques de ce genre de poésie ne peut que consolider les acquis des apprenants et leur permettre de produire des textes argumentatifs. L'emploi de la première personne et les marques de la subjectivité, la défense d'une idée ou d'une cause et son ancrage dans le réel tout en s'adressant à un destinataire explicite et bien d'autres points aideront l'apprenant dans la production d'un écrit argumentatif.

On peut cerner d'autres activités en relation directe ou indirecte avec l'argumentation. La lecture de l'image paraît importante et peut donner l'opportunité aux élèves de comprendre la composition d'un tableau et sa visée argumentative.

> L'étude de l'image ne se limite pas à l'album, mais c'est avec lui qu'on la commence. Les destinateurs exploitent volontiers, de façon ostensible, les possibilités des cadrages et des plans. Plongée, contre-plongée, gros plan, plan d'ensemble,… : les observations se font, les impressions produites sur le lecteur se constatent bien avant qu'on ne livre la terminologie. (H. Dupart, 2003, p.155)

Il est à signaler que le professeur ne se contente pas seulement de la lecture de l'image, il peut même entamer des discussions à propos de l'apport de l'image et son efficacité. Faire une comparaison entre le texte et l'image peut rendre ces interventions fructueuses où l'apprenant est amené à exprimer son point de vue. L'image avait-elle la même influence sur le récepteur ? Pourra-t-elle dénoncer des faits sociaux ? Comment représente-t-elle la réalité ? Etc. Un tel rapprochement entre ces deux composantes littéraires ouvrira d'autres horizons et une infinité de pistes de recherches pour les apprenants.



c- Au niveau de la deuxième année baccalauréat

Les modules envisagés pour cette année sont *Candide ou l'optimisme* de *Voltaire*, *Il était une fois un vieux couple heureux* de *Mohammed Khair-Eddine et Le père Goriot* de *Balzac*. En deuxième année, les professeurs et surtout les apprenants travaillent sans stress car ils ont déjà passé l'examen régional en première année. Par suite, des discussions judicieuses peuvent avoir lieu et c'est un bon signe puisque ces apprenants, et pour réussir les concours post-bac, sont amenés à se présenter devant le jury des grandes écoles afin de défendre leur candidature.

Pour *Candide*, il est opportun de signaler que *Voltaire* critique violemment l'optimisme et ses représentants parce qu'on est entrain de discuter un conte philosophique après avoir cerné le conte merveilleux en première année du collège, le conte ou la nouvelle fantastique au tronc commun. Voltaire critique aussi la noblesse et d'une façon générale la société du 18 ème siècle. Le thème de la guerre avec ses conséquences néfastes se présente comme un thème principal. La dénonciation de cette catastrophe et la discussion de ce sujet en procédant à l'ironie permet au professeur de rendre les apprenants moins agressifs et moins violents et se montrer capable de vivre en symbiose permanente.

Pour consolider les acquis des apprenants, on peut aussi animer des débats en relation avec le fanatisme religieux et montrer que les cérémonies religieuses n'ont aucune influence sur l'entourage de l'individu. La superstition s'impose et l'apprenant doit impérativement cerner ce sujet et montrer l'absurdité d'un tel comportement irrationnel. L'esclavage discuté au niveau du chapitre 19 peut se présenter comme un thème fédérateur dans l'œuvre de *Voltaire*. La tonalité pathétique servira à la description du nègre et l'absurdité de cet acte inhumain. Dans le même ordre d'idées, on peut cerner le sujet de l'égalité et son existence au sein de la société.

Procéder à une récapitulation nécessite l'étude de la portée philosophique du conte et l'identification de l'évolution du personnage de *Candide* à travers l'œuvre et voir comment les expériences peuvent contribuer à l'épanouissement de la personnalité. Pour ce faire, il faut dégager le schéma narratif, le schéma actanciel et la morale de l'œuvre toute entière.

Le deuxième module est une œuvre appartenant à la littérature maghrébine d'expression française. C'est celui de *Mohamed Khair-Eddine* intitulé *Il était une fois un vieux couple heureux*. L'apprenant a déjà pris contact avec cette littérature et se voit capable d'approfondir ses connaissances en ce domaine. L'introduction



de l’étude doit porter sur la présentation des personnages, le cadre spatio-temporel, les circonstances de l’action. Cela peut s’enrichir en traitant un cours de langue ayant comme objectif la distinction de la description valorisante et dévalorisante pour réemployer leurs procédés et les temps du récit dans la narration de la vie d’une personne connue par l’apprenant.

Il est important de cerner aussi le cours de l’énonciation, celui de l’ordre du récit et son rythme. L’étude des champs lexicaux dominants permettra de dégager les éléments culturels et les événements civilisationnels. Le thème de la colonisation se présente comme un thème qu’on doit discuter : le discuter sous forme d’exposés devant un auditoire et de produire un texte argumentatif au niveau de l’écrit. On peut faire de même pour les thèmes de cette œuvre ; la citoyenneté, la solidarité, l’honnêteté, l’identité marocaine, l’amitié, la fidélité, l’humanisme, la tolérance, etc. peuvent enrichir des débats entre les apprenants.

Le troisième et dernière œuvre est *Le père Goriot* de *Balzac*. Il s’agit d’un roman réaliste qui vise faire comprendre les effets réalistes à travers les descriptions et identifier les effets produits par les différentes techniques narratives. Cela mettra en exergue les différents thèmes discutés comme la physiognomonie et la phrénologie.

De ce que nous venons de dire, il faut comprendre que l’enseignement de la littérature et son intégration dans le système éducatif marocain montrent qu’elle est riche d’un fond impressionnant d’aspects qu’il importe de discuter afin de montrer à quel point elle est susceptible d’être vue comme un travail de construction pour le professeur et pour l’élève. Pour le professeur, l’enseignement de la littérature l’oblige de s’éloigner du discours expert et des cours magistraux sur les genres, le contexte historique et culturel, les procédés stylistiques et rhétoriques, etc. afin d’élaborer une stratégie propre à cet enseignement. Pour l’élève, il se trouve entrain de découvrir le goût de la lecture et le plaisir de comprendre les œuvres littéraires afin d’apprendre autrement. Il est amené à interpréter et mobiliser ses connaissances au lieu d’attendre l’intervention de son professeur.

3- L’œuvre littéraire : ambitions et limites

L’intégration des œuvres littéraires dans les programmes scolaires a vu le jour depuis longtemps. Cette insertion n’est pas fortuite, elle vise l’enseignement de la langue dans sa totalité en s’appuyant sur un point de vue transversal assurant la continuité et la progression de l’apprentissage allant du primaire à l’université.

La pratique a montré que la démarche peut atteindre ses finalités pour peu que les conditions sine qua non soient mises en place.

L'approche communicative qui se concentre sur l'élève en lui assurant l'exploration de la langue dans des situations plus complexes se voit intimement liée à l'enseignement de la littérature. C'est une matière brute qui assure une appropriation durable de la langue à condition de lui aménager un champ d'exploitation opportun. La compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral, la production de l'écrit et par conséquent l'autonomie de l'apprenant sont les objectifs majeurs attendus à la fin du cycle secondaire.

Le projet pédagogique est, dans ce sens, d'une importance fédératrice. Il permet d'assurer un avancement sûr et serein des élèves selon leur niveau. C'est un carnet de bord qui assure la réussite des tâches prospectives.

> Le projet pédagogique est la traduction en actions du projet éducatif. Sa pertinence réside dans le fait qu'il permet de placer les élèves dans de véritables situations d'apprentissage et qu'il offre à l'enseignant l'opportunité de s'intéresser au parcours de chacun. Plutôt que d'intervenir dans des activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées, il repose sur la planification, les techniques d'animation interactives, le réinvestissement des acquis et le développement de nouvelles compétences. (Les orientations pédagogiques et les programmes de l'enseignement de la langue française, cycle secondaire qualifiant, op cit, p.6).

Le projet pédagogique doit présenter des objectifs pertinents et procéder à une démarche adéquate et explicite sous forme de séquences d'apprentissage justifiées et ciblées. Le choix du support intervient, étant donné qu'il véhicule un ensemble de facettes qu'il faut découvrir. Il ne s'agit pas de comprendre l'extrait, mais de l'interpréter, de le contextualiser, d'étudier les personnages, le cadre spatio-temporels, d'interroger les procédés linguistiques et stylistiques afin de dégager la visée de l'auteur et se positionner par rapport à l'œuvre dans son intégralité pour exprimer une opinion qui se considère comme une réaction personnelle.

Des tâches diversifiées et pertinentes permettent à l'élève et à l'enseignant de mentionner les continuités et les ruptures de l'insertion de l'œuvre littéraire dans l'opération enseignement- apprentissage. Il est indispensable de préciser les points de convergence et de divergence entre plusieurs compétences pour pouvoir dégager les réussites et procéder à redresser les échecs par des remédiations et des consolidations. Entre comprendre et interpréter par exemple se présentent des limites qu'il faut bien préciser :

> La compréhension renverrait d'une part à l'aptitude à saisir ce que le texte dit au lecteur explicitement ou implicitement. La compréhension littérale est différente de la compréhension inférentielle qui s'appuie classiquement sur la construction d'informations nouvelles à partir de la mise en relation de données textuelles. (M. Butlen, 2010, p.53)

Les questions posées et qui accompagnent l'extrait d'une œuvre littéraire permettent de mieux cerner l'étude du texte en faisant appel aux procédés d'analyse. Identifier le champ lexical d'un fragment, tracer une relation entre la forme et le contenu, dégager l'intérêt d'une telle construction et la mettre en relation avec la totalité du texte par exemple, paraissent d'une importance capitale pou mettre en valeur la compétence « interpréter » qui

> Consisterait à questionner les écrits au-delà de ce qu'ils annoncent à première lecture pour élucider ce qu'ils tentent de nous dire par ailleurs ou de surcroit. La posture interprétative, héritière de l'herméneutique conduirait à faire émerger un ou plusieurs sens cachés (M. Butlen, ibid, p.53)

La pratique au sein de la classe a démontré que l'intégration de la littérature dans les programmes scolaires n'est pas du tout un pari facile à gagner. Cette insertion est complexe, évolutive nécessitant des approches didactiques et des analyses tout au long du cursus scolaire pour atteindre les objectifs attendus. Or, cette pratique a montré que l'élève et le professeur souffrent en silence car ils sont amenés à suivre le programme et à le terminer pour réussir l'évaluation sommative de fin d'année. Un grand écart se trace entre les deux suite à cette démarche. Cet écart progresse de plus en plus arrivant au stade de l'échec et de la déperdition scolaire. On reçoit des élèves en première année de baccalauréat qui ne savent même pas lire un texte. Dans ce cas qui s'impose, comment procéder à une analyse littéraire ? Comment faire comprendre à cet apprenant handicap le cadre historique, culturel, la visée de l'auteur ? Comment va-t-il interpréter alors qu'il est dépourvu d'outils grammaticaux et stylistiques ? Comment pourra-t-il réagir face à un extrait où l'ambigüité prime ?

C'est dans ce cadre que peut se montrer l'importance d'un projet pédagogique. Le professeur doit assumer sa responsabilité et montrer plus de rigueur suite à cette circonstance terrifiante. Il est opportun de tracer des projets pédagogiques au sein d'une même classe selon les compétences des élèves pour pouvoir surmonter la rude épreuve et faire preuve d'un engagement irréversible. Pour rendre les sorties du cycle secondaire-qualifiant plus claires, le ministère a



postulé pour un cadre de référence d'évaluation pour délimiter le champ d'investigation.

Ce cadre de référence énonce les paramètres qui serviront de fondement à l'évaluation des acquis des élèves de la première année du cycle du baccalauréat, toutes sections confondues.

Ce cadre constitue un document de référence qui permet de cibler les éléments essentiels et représentatifs à évaluer, d'élaborer un instrument de mesure qui traduit l'esprit du curriculum de français et assure une constance et une uniformité au niveau des académies dans l'élaboration de l'examen normalisé régional. (Ministère de l'Education nationale, 2009, p. 1).

Ce cadre de référence se compose de deux composantes fondatrices, l'étude de texte et la production écrite :

- La première composante permet de vérifier les compétences de lecture de l'apprenant, c'est-à-dire sa capacité à comprendre, à analyser ce qu'il lit et en même temps à réagir aux œuvres qui lui sont proposées. Quant à la seconde composante, elle permet d'évaluer sa compétence rédactionnelle, autrement dit sa capacité à produire un texte argumentatif et ce dans une langue correcte (Ministère de l'Education nationale, ibid, p. 3).
- Ecrire un texte argumentatif en respectant les consignes nous semble un travail difficile à surmonter. Dans ce sens, il est crucial de procéder à un nombre considérable de cours de production écrite pour élucider le parcours à suivre dans ce genre d'exercices. Comment rédiger une introduction, une conclusion, les types d'arguments, les stratégies argumentatives, comment introduire des exemples, comment réussir une concession, les connecteurs logiques et bien d'autres entrainements peuvent rendre les choses plus claires et la mission possible.

Conclusion

L'apprentissage de la langue est une tâche difficile et complexe. Il suscite des approches et des méthodologies diverses qui permettent de réaliser des progressions fiables et efficaces. Dans ce sens, l'insertion des œuvres littéraires dans le système éducatif marocain est d'une importance capitale quoique le travail soit délicat. Les attentes sont très grandes mais impliquent des encouragements et des suivis de toutes les composantes pédagogiques. L'apprenant doit être motivé pour faire face aux problèmes langagiers et se montrer capable de procéder à des soutiens individualisés et spécifiques pour



que les intentions de réussir le parcours restent claires dans l'esprit des tous les intervenants sans exception.

L'œuvre littéraire reste un champ d'investigation fertile et prometteur assurant à l'élève une autonomie et une intégration dans la société sans pour autant souffrir des lacunes et des défaillances difficiles à surmonter. La pédagogie de l'intégration peut assurer cette sublime tâche, car le fait de mettre l'apprenant devant une situation complexe garantit une réaction basée sur la pertinence, la cohérence et l'objectivité. La mobilisation des ressources est une étape primordiale car elle renforce la réussite de l'opération toute entière.

In fine, éloigner le texte littéraire des discours méthodologiques est une chose, somme toute impossible. L'œuvre littéraire assure une motivation supplémentaire et une interaction particulière bien que son utilisation ne soit pas simple. Donc, une exploitation perspicace du texte littéraire et une incitation méthodique des apprenants réussiront sans conteste l'apprentissage de la langue en leur permettant l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles fortement recherchées.

Bibliographie

- Butlen, Max., Mars 2010, « *Compréhension et interprétation littéraires : Double risque de l'école au lycée*», *Le français aujourd'hui*, n° 168.

- Dupart, Hubert., 2003, *Entrer dans la littérature à l'école*, Lyon, Chronique Sociale.

- Ministère de l'Education Nationale Française, 2002, *Les Compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale*, Les dossiers de la DEP, n° 137.

- Ministère de l'Education Nationale Marocaine, 2007, *Les Orientations Pédagogiques et les Programmes de l'Enseignement de la Langue Française, Cycle Secondaire Qualifiant, Rabat, Direction de l'Evaluation*, de l'Organisation de la vie scolaire et des Formations communes inter-académies.
- Ministère de l'Education Nationale Marocaine, 2009, *Cadre de Référence de l'Examen Normalisé Régional pour l'obtention du baccalauréat*, Rabat, Centre National de l'Evaluation et des Examens.



L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ARABE DANS LES ÉCOLES DE LA MISSION FRANÇAISE AU MAROC :
QUELLES REPRÉSENTAT1ONS LIÉES À CET ENSEIGNEMENT ?

TEACHING OF THE ARABIC LANGUAGEIN THE SCHOOLS OF THE FRENCH MISSION IN MOROCCO:
WHAT REPRESENTATIONS ARE LINKED TO THIS TEACHING?

Imad KABIL, **Dr. Ali OUASSOU**

Université Ibn Tofail, Kénitra, Maroc/ Morocco

kabilimad@gmail.com

Résumé : Dans le cadre sociolinguistique, nous avons effectué une recherche au sujet de l'enseignement de la langue arabe dans les écoles de la mission française au Maroc. Nous avons interviewé les décideurs de l'enseignement de cette langue ayant un statut de langue étrangère dans les écoles françaises au Maroc : le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) par le biais de l'inspectrice du ministère de l'éducation nationale français, la direction de l'école française Auguste Renoir de la cité scolaire Victor Hugo à Marrakech, le Centre d'Etudes Arabes (CEA), la représentante de l'association des parents d'élèves de la cité scolaire Victor Hugo et un questionnaire envoyé aux enseignants à travers tout le Maroc dans le but de cerner les représentations à l'égard de l'enseignement de langue arabe, langue étrangère, dans les établissements français au Maroc. Nous vous invitons, donc, à saisir l 'intérêt de cette étude qui réside dans le repérage à la fois du consensus (consentement) et des conflits qui régissent et entourent l'acquisition de la langue arabe auprès des élèves et de tenter d'analyser les représentations linguistiques et sociales.

Pour conclure, nous authentifions que cet article dédié à l'étude des représentations nous a permis de bien définir, éclaircir et limiter le domaine de notre recherche et de mieux comprendre certaines notions et concepts qui semblent essentiels et importants à notre étude analytique. Nous avons opté pour une démarche partant du général au particulier, autrement dit de rassembler la notion de base (représentation) aux autres notions voisines dans le but d'enlever toute ambiguïté au niveau sémantique.

Mots clés : Enseignement français - Arabe langue étrangère - Représentations CECRL - Didactique.

Abstract: In the sociolinguistic framework, we carried out a research survey about the teaching of the Arabic language in the schools of the French mission in Morocco. We interviewed the decision-makers in regards to teaching Arabic as a foreign language in French schools in Morocco: the Service of Cooperation and Culturel's action (SCAC) through the national school inspector of the Ministry of Education, the management of Auguste Renoir French School, which is part of the Victor Hugo School in Marrakech, the Center for Arab Studies (CEA), the Victor Hugo School parents' association representative and a questionnaire sent to teachers throughout Morocco with the aim of determining the representations with regard to the teaching of Arabic as a foreign language in French establishments in Morocco. We invite you, therefore, to grasp the interest of this study which lies in the identification of both the consensus and the conflicts that govern and surround the acquisition of the Arabic language among students and to try to analyze linguistic and social representations.

To conclude, we authenticate that this article dedicated to the study of representations has allowed us to define, clarify and limit the field of our research and to better understand certain

notions and concepts that seem essential and important to our analytical study. We opted for an approach starting from the general to the specific, in other words to bring together the basic notions with other neighboring ideas in order to remove any ambiguity at the semantic level.

Keywords: French education Arabic as a foreign language - Representations – CECRL - Didactic



Introduction

Ce qui caractérise la situation linguistique au Maroc, c'est la présence d'un ensemble de langues qui sont en contact quotidien et aussi la pratique de plusieurs idiomes notamment la langue arabe dont la source principale de son enseignement/ apprentissage demeure toujours l'école et la famille.

Dans le cadre sociolinguistique, nous avons effectué une recherche qui tente à cerner le sujet de l'enseignement de la langue arabe dans les écoles de la mission française au Maroc.

Pour cela, nous nous sommes appuyés dans un premier temps, sur des entrevues auprès des décideurs de l'enseignement de la langue arabe dans les écoles françaises au Maroc : Service de Coopération et d'Action Culturelle, Direction d'école, Centre des études Arabes, et associations des parents d'élèves. Ensuite, un questionnaire a été destiné aux enseignants d'arabe exerçant dans ces écoles françaises au Maroc. Plusieurs questions cherchent de réponses qui se représentent dans l'échantillon (questionnaire) et nous allons, par la suite, essayer de trouver des suggestions représentant à la fois l'impact des stéréotypes sur le contact et la relation entre les acteurs enquêtés de cet enseignement et la langue arabe. Ces réflexions et autres nous ont orientés vers une autre question qui nous semble aussi importante **: Y a-t-il vraiment un rapport direct ou indirect entre les représentations et la réussite des apprenants dans leur apprentissage de la langue arabe ?**

Cela dit, nous vous invitons aussi à saisir l'intérêt de cette étude qui réside dans le repérage à la fois du consensus (consentement) et des conflits qui régissent et entourent acquisition de la langue arabe, ayant un statut de langue étrangère dans les établissements français au Maroc, et de tenter d'analyser les représentations liées à cet enseignement.

1. Les représentations

1.1Définition

La représentation est une sorte d’interférence entre deux mondes qui se complètent à savoir l'extérieur et l'intérieur. Elle se situe au carrefour de la psychologie et la sociologie.

Parfois, nous jugeons que la représentation est une simple image de la réalité, au contraire, il s'agit donc d'une organisation ayant une signification précise.

Selon le dictionnaire Le Robert, la représentation est un acte de pensée par lequel le sujet se rapporte à l'objet. Ce mot « représentation » trouve trois explications :

- « Rendre présent à l'esprit (un objet absent ou un concept) en provoquant l'apparition de son image au moyen d'un autre objet qui lui ressemble ou qui lui correspond.»
- Ceci dit que la représentation proprement dite est une production mentale, le représentant mental d'autre chose, personne, objet, évènement matériel, psychique, idée...
- « Tenir la place de (...) agir en (...). »

De sa part, Moscovici annonce que la représentation est capable de « fusionner percent et concept » et « d'assurer un caractère imageant » tout en véhiculant un caractère signifiant. Il ne s'agit pas d'une simple production, mais une construction qui a sa part d'autonomie et de création individuelle ou collective dans la communication.

1.2De quoi est composée une représentation :

Dans cet article, nous allons nous intéresser à 'étude du contenu de la représentation puisque le concept de représentation est toujours considéré comme étant une notion pleine de sens, riche et complexe, nous allons donc essayer de la cerner et pour y arriver, il serait indispensable et nécessaire d'abord d'ordonner et de schématiser son contenu. Ensuite, nous serons obligés de discerner d 'une part les caractères fondamentaux d'une représentation sociale et d'autre part ses fonctions principales. A la fin de cet axe, nous allons exposer les éléments constitutifs ainsi que les structures élémentaires autour desquelles s'organise le système de représentation.

1.3Le contenu d'une représentation

Moscovici et les autres auteurs qui l'ont succédé ont essayé de proposer une analyse portée sur le contenu de la représentation sous plusieurs aspects à citer :

L'information, le champ de représentation et l'attitude.

1.3.1 L'information

Le mot information a été défini dans le dictionnaire Larousse comme suit :



- Action d'informer quelqu'un, un groupe, de le tenir au courant des événements.
- Indication, renseignement, précision que l'on donne ou que l'on obtient sur quelqu'un ou quelque chose.
- Tout événement, tout fait, tout jugement porté à la connaissance d'un public plus ou moins large, sous forme d'images, de textes, de discours, de sons.

Selon Gilly, « l'information renvoie à la somme et l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation »[16], Les informations peut-être plus ou moins nombreuses, plus ou moins variées, plus ou moins précises. Moscovici[17], à son tour, et lors de son étude sur les représentations sociales de la psychanalyse, relève que les ouvriers possèdent une faible information sur la psychanalyse tandis que les étudiants, les membres de classes moyennes et de professions libérales disposent d'informations plus nombreuses et plus précises.

1.3.2 Le champ de représentation

Si chaque information est traitée, ne l'est pas au même degré, autrement dit, elle sera traitée de manières différentes selon chaque locuteur. Ceci dit qu'il y'a un champ de représentation là où il y a unité hiérarchisée des éléments. Moscovici souligne que le champ de représentation suppose qu'une information est intégrée au niveau imageant et qu'elle est organisée au niveau de L'image.

Cela signifie que, comme le niveau d'information, le champ de représentation peut varier d'un sujet à l'autre et qu'il est conditionné par les circonstances ainsi que les interprétations diverses.

1.3.3 L'attitude

Plusieurs études ont été portées sur les perceptions des locuteurs et leurs relations avec les langues ainsi que leurs usages de ces dernières. Ces études ont visé en premier lieu la notion d'attitude en explorant les images des langues dans le but d'expliquer les comportements linguistiques et de s'intéresser aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés en deuxième lieu pour arriver aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs formant un groupe social donné.

En parlant des deux notions, celle de représentation et celle d'attitude, nous nous trouvons face à deux concepts qui ont été empruntés à la psychologie

[16] Postic Marcel, Gilly, 1980, Maître-élève : rôles institutionnels et représentations P. 31.

[17] Moscovici, s, Psychologie sociale, Paris, PUF, 1990, P 111.



sociale et qui partagent tous les deux, plusieurs points de rencontre et parfois nous pouvons les utiliser d'une manière mutuelle, mais la plupart des auteurs préfèrent les utiliser d'une manière particulière l'une à l'autre.

La notion d'attitude est définie dans le dictionnaire de Larousse comme:

- « Manière de tenir son cops, positions qu'on lui donne, posture. »
- « Manière d'être qui manifeste certains sentiments, comportement. »
- « Ensemble des opinions manifestées par un individu, un groupe social ou une institution, se traduisant par un comportement habituel ou circonstancié. »
- Comportement affecté par quelqu'un qui veut cacher ses sentiments réels. »[18]

Le concept d'« attitude » tient ses origines de la psychologie sociale, cette dernière qui ne lui a toutefois pas donné une définition assez précise et généralement applicable. L'attitude situe l'objet de la représentation en positif ou en négatif. HERZLICH a essayé de qualifier cette dimension (cet aspect) de plus « primitive » que les deux autres en essayant de délimiter en quelque sorte la définition de ce concept : « En ce sens qu'elle peut exister dans le cadre d'une information réduite et d'un champ de représentation peu organisée. »[19]

Après avoir défini ce concept qui nous semble, à son tour, complexe et riche dans son sens, nous pouvons par la suite essayer d'une certaine manière de dégager certaines caractéristiques du contenu de la représentation :

- Il est impératif de signaler que le contenu d'une représentation est constitué d'éléments principalement cognitifs, ceci dit un ensemble d'informations et données relatives à un objet précis, ces éléments sont bien organisés et structurés.

- Le contenu propre de la représentation confère un caractère signifiant à l'objet. Moscovici a essayé d'encadrer le contenu de la représentation et la définir par un rapport figure/signification :
    - ✓ Figure (reproduction mentale).
    - ✓ signification (représentation mentale).

[18] Larousse.

[19] Claudine HERZLICH, Santé et Maladie, analyse d'une représentation on sociale, Paris, Ecole des études en sciences sociales, 1996.

Ceci dit que la représentation ne se construit pas d'une manière hasarde, au contraire, elle se présente sous forme de figure avant d'avoir eu une charge significative mentale.

1.4Les phases de la construction d'une représentation

Il existe quatre phases dans la construction d'une représentation qui ont été soulevées et distinguées par Serge Moscovici.

1.4.1 La1^{er} phase

C'est la phase importante. Dans cette étape, le sujet tire des informations de l'objet, et juste après, il se charge de les sélectionner et de les mémoriser. C'est ce qu'on peut appeler le passage de l'objet au modèle figuratif. Autrement dit, une phase de décontextualisions de l'objet par reflet de la réalité. Plusieurs nominations ont été données à cette phase comme modèle figuratif ou encore noyau imageant.

1.4.2 La 2^{e} phase

C'est le passage du figuratif à la catégorisation, ceci dit qu'on permet aux représentations d'interpréter de réagir et de penser notre réalité quotidienne. Dans ce cas, le modèle figuratif va prendre le statut d'évidence. Nous arriverons dans cette phase alors de définir ce côté de la réalité, et le sujet va finalement s'en servir pour catégoriser et interpréter la réalité d'où la sélection de son environnement socioculturel.

1.4.3 La 3^{e} phase

La troisième étape a été réservée au passage de la catégorisation au modèle actif. Quand nous parlons du modèle actif, nous sommes en train donc de parler d'une méthode ou manière qui sert à orienter nos conduites ainsi que nos relations aux autres. Cette étape est nommée par Moscovici « la phase d’encrage » ou « phase d'activation du noyau de la représentation ». Le noyau dans cette phase joue un rôle primordial, c'est de donner de la signification à chaque événement, et essaye, par la suite, à orienter le comportement de chaque individu.

1.4.4 La 4^{e} phase

C'est la phase finale où la représentation retrouve enfin sa construction et sa forme. Dans cette phase, la représentation se consolide et génère des attentes et anticipations spécifiques.

2. Les représentations sociales



2.1Définition des représentation sociales

Depuis les années soixante, les représentations sociales ont eu des formes de connaissances courantes dites « des sens communs ».

Les représentations sociales comme phénomène se définissent comme suit : « Les représentations sociales se représentent sous des formes variées plus ou moins complexes.

Images qui condensent un ensemble de significations, systèmes de référence qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive voire de donner un sens à l'inattendu, catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons affaire, théories qui permettent de statuer sur eux souvent quand on les choisit dans la réalité concrète de notre vie sociale, tout cela ensemble ».[20]

2.2Qu'est-ce que les représentations sociales ?

« Plusieurs tentatives qui ont été prises en considération et qui donnaient naissance au concept de « représentations sociales ». Ce concept a tiré ses origines du travail entrepris par Durkheim (1898). Cette notion a été proposée par le sociologue sous l'appellation « représentations collectives » dans le but d'expliquer de divers phénomènes sociologiques.

Durkheim a proposé cette théorie afin de considérer la société comme un tout, *« Une entité originale différente de la simple somme des individus qui la composent »*[21] , La notion des représentations a connu une grande éclipse en sociologie, mais il a vite trouvé un renouement avec l'emploi en psychologie de l'enfant avec le précurseur dans ce domaine, Jean Piaget (1926) et en psychologie sociale avec Moscovici (1961).

Moscovici, à son tour, voit que toutes les interprétations ainsi qu'idées véhiculées par la notion de représentation concernant le mode particulier de connaissance du réel partagée par une communauté d'individus, autrement dit un mode construit collectivement contrairement à toute théorie scientifique ou un système idéologique.

Selon Moliner (1996), « La représentation n'est pas le fruit d'une minorité d'individus proposant leur propre vision de certains aspects du réel. II

---

[20] Moscovici, 1990, P. 360

[21] Moliner, P. Images et représentations sociales. PUG, 1996, p 10

s'agit bien d'une élaboration collective qui d'une certaine manière va définir un consensus au sein d'un groupe social.»

Au sein d'une communauté sociale, c'est l'ensemble de croyances, d'habitudes, d'informations ainsi que d'opinions qui gèrent et orientent la relation de la représentation à l'objet. Ces éléments et ces constituants à chaque instant et à chaque fois qu'il faut aborder ou plutôt parler de l'objet ou de tenir á son égard une conduite précise vu qu'ils constituent une base assez forte de connaissance.

La base en exergue ne se fait pas à partir des travaux d'experts, mais en réalité elle est :« Un corpus de connaissances fondé sur des traditions partagées et enrichi par des milliers d'observations, d'expériences, sanctionnées par la pratique. »[22]

Tout processus de connaissances commence en général par une très importante, qui est en premier lieu, la reconnaissance des objets, des situations, des personnes et/ou des événements. Sachant que le substratum de cette étape est l'un des processus majeurs du fonctionnement cognitif des individus qu'est la catégorisation.

2.3Qu'est-ce que la catégorisation ?

Selon Cordier et Dubois (1981), la notion de catégorie a été définie comme suit : « La catégorie est un ensemble de dimensions descriptives dont les valeurs peuvent varier dans certaines limites ».[23]Cordier affirme que tel objet fait partie de telle catégorie lorsque ses caractéristiques répondent aux dimensions descriptives de la catégorie tout en respectant les limites de variation. Ceci dit, le processus de catégorisation dénombre cinq fonctions.

2.3.1 Les fonctions de la catégorisation

2.3.1.1 Réduction de la complexité de l'environnement :

La description est un moyen très intéressant à ce niveau, car le processus de catégorisation permet aux individus de traiter un plus grand nombre d'informations à partir des catégories descriptives.

2.3.1.2 Possibilité d'identification

[22]Cordier, Françoise, *La catégorisation naturelle : niveau de base et typicalité [Les approches développementales]*, Revue française de pédagogie, 1986, volume77, numéro 1, pp 61-70
[23] Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p 542

Dans ce cas, nous constatons que ce processus permet la reconnaissance des objets inconnus en premier lieu tout en essayant de les intégrer dans l'une des catégories connues en second lieu et de leur étiqueter les caractéristiques de cette catégorie.

2.3.1.3 Intégration des apprentissages

Après avoir appris par les individus, les caractéristiques de tel objet de la catégorie, il sera possible d'attribuer les mêmes caractères à d'autres objets appartenant à cette catégorie.

2.3.1.4 Orientation des conduites

Il y avait toujours des conditionnements qui régissent la conduite tenue vis-à-vis des objets d'une catégorie donnée, car cette dernière est tributaire de ses caractéristiques.

2.3.1.5 Mise en ordre de l'environnement

On entend par la mise en ordre de l'environnement le processus qui fournit le moyen de trier les informations ainsi que les événements auxquelles nous sommes confrontés quotidiennement.

Mais la question qui nous semble intéressante à poser est la suivante : quelle est la fonction principale de la catégorisation vis-à-vis les représentations sociales ? La fonction de catégorisation permet aux représentations sociales d'interpréter de réagir et de penser notre réalité quotidienne. Il s'agit d'un processus qui englobe un certain nombre de formes de connaissances sociales qui impliquent, à leur, la dépendance de l'activité mentale usée par les individus et le groupe dans le but de préciser leur position par rapport aux situations, aux événements, aux objets et à la communication.

2.4 La connaissance naïve

La représentation se situe au point de convergence entre le psychique et le social, autrement dit, elle se penche sur notre appréhension des événements quotidiens, les spécificités et les caractéristiques de l'environnement qui nous entoure, les personnes de qui nous sommes naïve proches ou lointains, et elle s'intéresse aussi à la connaissance « spontanée » ou « connaissance naïve ».

La connaissance naïve étanche sa soif de plusieurs sources à savoir : les expériences personnelles, les informations rencontrées, les savoirs, les types et les modèles que nous acquérons et que nous transmettons, à notre tour, suivant



nos traditions et notre éducation (familiale, sociale et scolaire). La communication sociale est une connaissance de sens commun ou bien une « pensée naturelle » qui s'oppose à la pensée scientifique régie par les hypothèses et les synthèses.

Moliner[24] avance une certaine comparaison entre ces deux types de connaissance est primordiale à citer :

Tableau : Comparaison des deux types de connaissance

Pensée informative	Pensée représentative
Concepts et signes.	Images et symboles.
Validité empirique.	Validité consensuelle.
Dominée par le « comment ».	Dominée par « le pourquoi ».
Types d'inférences fixes.	Choix de types d'inférence.
Limitation de la succession des actes mentaux.	Flexibilité de la succession des actes mentaux.
Certaines formes syntaxiques sont disponibles.	Toutes les formes syntaxiques sont disponibles.

La connaissance naïve, en général, se base sur le sentiment de l'évidence et se caractérise par un style de pensée particulier.

2.5Le sentiment d 'évidence

On ne peut pas nier qu'une part de subjectivité émerge dans les représentations à partir de l'accumulation d'informations ponctuelles et des interprétations faites par les individus formant un groupe social donné, sachant que cette représentation se base, en vérité, partiellement sur des données objectives.

La marge des doutes est loin d'être présente, car cette représentation se fonde également sur un consensus qui donne la touche de l'évidence aux individus : Il s'agit dans ce cas-là d'une sorte de connaissances irréprochables et irréfutables, car chacun de ces individus la partage.

[24] Tableau. Moscovici, Psychologie sociale, Paris, PUF, 1990, p 558



Contrairement à la théorie scientifique qui se base sur des constructions abstraites destinées à rendre compte du réel, MOLINER avance que « la représentation se donne pour le reflet du réel, car les idées seront transformées en objets, les notions les plus abstraites sont investies de formes visibles et palpables »[25]

Ce qui caractérise donc la connaissance naïve, c'est que chaque individu au sein d'une catégorie sociale donnée, essaye de faire correspondre une chose à un mot, le remplisse ainsi d'un contenu concret et continue par la suite à substituer la perception au savoir.

Moscovici souligne que « les idées ne sont plus perçues comme des produits de l'activité intellectuelle de certains esprits, mais comme les reflets de quelque chose d'existant à l'extérieur ».[26]

Ceci dit, nous constatons qu'inversement à la connaissance scientifique où l'évidence est souvent mise en question, la connaissance dite naïve s'en nourrit.

2.6Les caractéristiques des représentations sociales

JODELET a essayé de proposer cinq caractères fondamentaux d'une représentation sociale à citer :

2.6.1 Représentation d'un objet

Nous ne pouvons en aucun cas parler d'une représentation sans parler de la présence réelle d'un objet. Quelle que soit sa nature, sa présence nous semble toujours essentielle. L'objet est toujours en rapport avec le sujet sachant que la représentation est ce processus par lequel s'établit cette relation qui lie les deux (objet et sujet). Ces deux derniers sont en perpétuelle interaction et s'influencent l'un l'autre.

Moscovici, dans la préface du livre de Claudine Herzlich, souligne que : « il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts… se représenter quelque chose, c'est se donner ensemble,

---

[25] Moliner, P. Images et représentations sociales. PUG, 1996, pp 20.21

[26] Moscovici, S, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1990, p 109.



indifférencier le stimulus et la réponse. Celle-ci n'est pas une réaction à celui-là, mais jusqu'â un certain point, son origine. »[27]

Le premier objectif dans l'étude d'une représentation sociale est donc 1'étude du phénomène d'interaction entre un sujet et un objet. Dans la plupart des analyses des représentations sociales, on essaye toujours de définir les études par le fait de comprendre les attitudes et le comportement qu'elles engendrent, le savoir qui circule à leur propos dans la relation même qui se crée entre l'individu et son milieu socioculturel.

2.6.2 Représentation ayant un caractère imageant et une propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept

Le terme image ne signifie pas la simple reproduction de la réalité, mais renvoie à imaginaire social et individuel. Autrement dit, c'est la face figurative de la représentation. La représentation sociale facilite la compréhension de notions abstraites grâce à son caractère imageant. La tâche est de relier les choses aux mots. En plus, elle matérialise les concepts.

JODELET cite l'exemple de la notion de poids, en avançant : « le sens commun utilise la notion de poids dont il y a une évidence sensible pour interpréter la notion de masse, concept abstrait définit scientifiquement depuis trois siècles et qui fait partie de notre langage scolaire et de notre culture. »[28]

2.6.3 Caractère symbolique et signifiant

La représentation sociale possède deux faces, la première est figurative et la deuxième est symbolique. Ceci dit que dans la face figurative, le sujet symbolique l'objet qu'il interprète en lui associant un sens précis. Cette face est déjà traitée par Roquette en affirmant que c'est le sens qui a la qualité la plus évidente des représentations sociales.

2.6.4 Caractère constructif

Dans chaque milieu social et chez chaque groupe social, nous trouvons une réalité qui nait et se construit grâce à une représentation donnée. Autrement dit que toute réalité est représentée car elle est appropriée par l'individu ou le groupe social en général.

---

[27] Claudine HERZLICH, Santé et Maladie, analyse d'une représentation sociale, Paris, Ecole des études en sciences sociales, 1996.

[28] Denise JODELET, Représentation sociale, Paris, PUF, 1997.



Pour Jean Claude ABRIC : « toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. »[29]

Nous pouvons déduire que l'étude des représentations facilite la permission de mettre en évidence que la pensée sociale élabore la réalité selon différents modèles.

2.6.5 caractère autonome et créatif

La représentation a une grande influence sur les comportements et les attitudes possédées par chaque individu formant un groupe social donné.

2.7Les fonctions des représentations sociales

2.7.1 Des fonctions cognitives

Les représentations sociales exécutent une tâche importante, c'est de permettre aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée et de réagir activement vis-à-vis ces données et c'était aussi le point intéressant que Moscovici a déjà mis en évidence à propos ses recherches au niveau de la psychanalyse.

Ce que nous devons signaler et prendre en considération c'est : ces connaissances qui sont neuves ou ces idées qui apparaissent, sont diffusées plus particulièrement par certaines catégories sociales telles que les journalistes les politiques, les médecins, les formateurs...et avec différents degrés.

2.7.2 Des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité

Les représentations essayent de faciliter d'opter de plusieurs interprétations qui dotent les acteurs sociaux, d'un savoir qui est commun, donc partagé, ce qui rend plus aisée la communication entre les individus. Cette communication va aider le groupe social à comprendre et à expliquer la réalité apparue dans son environnement.

Les représentations sont donc une manière de penser et d 1nterpreter le monde et la vie quotidienne. Les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité.

Nous ne pouvons pas nier qu'il existe toujours une part de création individuelle ou collective dans les représentations au sein d'un groupe social

[29] Jean Claude ABRIC, Méthode d'étude des représentations sociales, Eres, 2003, P. 12.



donné. C'est la raison donc, par laquelle, on juge que les représentations ne sont pas figées à jamais, même si elles évoluent lentement.

2.7.3 Des fonctions d'orientation des conduites et des comportements

Les représentations sociales sont porteuses de sens, elles se chargent de créer des liens, nous allons dire qu'elles ont une fonction typiquement sociale.

Elles facilitent l'intercompréhension ainsi que les échanges communicationnels entre les individus. Elles aident aussi les acteurs sociaux à se diriger facilement dans leur environnement et agir aisément. Elles engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements et guident ces comportements, par la suite, vers la pratique.

Nous ajoutons aussi que la représentation sociale a aussi un aspect prescriptif, c'est-à-dire, elle essaye d'une manière ou d'autre de définir ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un Contexte social donné.

2.7.4 Des fonctions identitaires

L'identité n'est jamais singulière, elle est toujours en perpétuelle évolution. Les représentations sociales ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social. Les représentations ont aussi une tâche assez importante à savoir : la permission à l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, autrement dit adaptée et compatible avec des systèmes, de normes et de valeurs qui socialement et historiquement déterminés. Jodelet parle d'affiliation sociale en disant :*« Partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité. »*[30]

2.7.5 Des fonctions de justification des pratiques

Après avoir présenté les fonctions précédentes, une autre fonction qui s'ajoute à la liste, c'est celle de la justification des pratiques dans chaque groupe social. Cette fonction semble très liée aux fonctions précédentes. Elles concernent en particulier les relations entre les groupes d'une part et les représentations que chaque groupe social va se faire de l'autre groupe voisin de l'autre part, tout en justifiant a posteriori des prises de position et des comportements.

2.8Le fonctionnement des représentations sociales

[30] Denise JODLET. Les Représentations sociales, Paris, PUF, 1997



L’examination de l'organisation et de la structure des représentations semble intéressante à présent, c'est-à-dire la façon dont elles se forment.

Une autre interrogation qui se pose est celle portée sur les mécanismes qui sont à la base de la formation et du fonctionnement de la représentation : Par quel mécanisme s'élabore et fonctionne une représentation sociale ?

En parlant de « représentation », nous sommes, en premier lieu obligés de parler et de s’interroger sur les composantes de cette dernière. « Une représentation se définit par deux composantes : ses éléments constitufs d’une part, et son organisation, c’est-à-dire les relations qu'entretiennent ces éléments d'autre part. »[31]

En d'autres termes, il s'agit du contenu et de la structure de la représentation, sachant que les éléments qui la composent sont interdépendants et de la cohérence de cette représentation est basée sur cette dépendance.

Lorsque nous parlons de la création d'une représentation, nous trouvons deux processus qui se mettent en œuvre : l’objectivation, avec la constitution d’un noyau figuratif en l’encrage. Ils ont été décrits par Moscovici.

3. Les représentations linguistiques

Note objective est de proposer ou plutôt délimiter la définition de ce à quoi renvoie la notion de représentation linguistique d'un point de vue sociologique.

Seule une délimitation fortement précise des frontières définitoires de la notion des représentations linguistiques qui va nous faciliter la tâche de relever ces dernières dans notre corpus à l'étude (questionnaire et entrevues) chez les acteurs de l'enseignement de la langue arabe (enseignants, élèves et parents) d 'une part, et de rendre facile une observation ainsi qu'une analyse pertinente de ces représentations d'autre part.

3.1Les représentations linguistiques : définition

La notion de représentations linguistiques reste toujours une notion transdisciplinaire. Les pratiques linguistiques des locuteurs ont été et pour de longues années un objet d'étude et de recherche par la sociolinguistique.

[31] Michel Louis ROUQUETTE, ROTEAU *Patrick, introduction de l’étude des représentations universitaires*, Grenoble, 1998



Cette discipline s'est aussi centrée sur les soubassements sociaux relatifs à la variété de ces mêmes productions linguistiques. Ces avancements ont été l'aboutissement des recherches faites par LABOV (1972). La langue, qui est le moyen de communication et d'intercompréhension entre les individus, n'existe qu'au travers de la masse parlante.

La langue n'existe pas uniquement qu'au travers de l'usage, mais également par l'entremise de l'ensemble des connaissances épi-linguistiques collectés et réunies par la communauté linguistique. Qu'est-ce qu'alors une communauté linguistique ?

3.2La communauté linguistique : définition

La notion de « communauté linguistique » a été déjà proposée par « William LABOV » pour désigner l'ensemble des locuteurs d'une langue partageant des normes (plus ou moins implicites) quant aux usages de cette langue.

Selon LABOV, « Il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On le décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue. »[32]

La langue est toujours un outil de communication par excellence. C'est un objet par rapport auquel les locuteurs se positionnent, tout en établissant ainsi une relation donnée et en engendrant l'élaboration, par les sujets parlants, d'une certaine image de la langue.

Ce positionnement ne sarrète pas à ce niveau, au contraire, les représentations linguistiques guident les locuteurs particuliers et précisent leur environnement linguistique.

Nous nous retrouvons donc devant le terme "image" qui ne reste que peu satisfaisant, car il est toujours flou et très difficile à le délimiter au niveau de définition et c'est à ce niveau-là où se pose la question, aussi, de la définition de cette notion de représentation linguistique.

La relation qui s'établit entre les locuteurs et leurs usages linguistiques représente une problématique inhérente, surtout dans le domaine de la recherche qui est sujet de notre étude. Mais la problématique qui semble

[32] W. LABOV, sociolinguistique, les éditions de minuits, Paris 1976, P 228.



intéressante est celle qui est portée sur la manière dont les locuteurs pensent leurs pratiques linguistiques et qui émerge progressivement, de façon indirecte, dans divers travaux, et plus généralement sur la stratification sociale des pratiques linguistique.

La notion de représentation apparaît fréquemment dans le champ de la sociolinguistique. Sans pour autant que cette notion relève d'une approche spécifique.

Certains chercheurs dans le domaine de la sociolinguistique tel que Moore (2004) restent ainsi méfiants à l'égard de cette notion transdisciplinaire, cette notion usitée et invoquée de manière différente à l'intérieur des champs disciplinaires voisins, mais décalés. Ce concept reste toujours un concept qui renvoie davantage a un acquis, utilisable par contre non réellement discutable, il s'agit donc d'un enjeu descriptif et méthodologique. Moore a défini la représentation linguistique comme suit : « Les images et les conceptions que les autres sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues. »[33]

Plusieurs autres hypothèses, qui semblent intéressantes, interviennent d'une manière soit directe ou indirecte dans la compréhension du processus de représentation et surtout dans le cadre linguistique. Nous nous trouvons donc devant un constat qui apparait d'autant plus clairement à la lumière de la difficulté qui entoure et qui existe à appréhender une telle notion surtout au niveau de la délimitation de la nomination.

Une représentation linguistique, contrairement aux pratiques, n'est façon directe et immédiate. La représentation linguistique se considère comme étant un objet multiforme, car cette notion, qui semble revêtir un caractère d'évidence, jouit d'une approche mouvante. Ce concept souffre conséquemment d'un manque de transparence définitoire. Ces limites engendrent une définition se limitant à des termes généralistes à savoir : image, conception de la langue, rapport des locuteurs à leur langue, lorsqu' elle n'est restreinte à une équivalence synonymique, de par l'usage multiple de termes à citer : attitude, idéologie, croyance, stéréotype, préjugé ou imaginaire.

Nous pouvons dire donc que la notion de représentation linguistique se positionne au centre d 'un double mouvement contradictoire, d'une part la

[33] Moore (2004)



restriction définitoire et d 'autre part la variété lexicale créant une famille synonymique composite.

Cette opacité définitoire ceignant la notion de représentation linguistique découle même de la difficulté de cerner une telle réalité, qui demeure impalpable, immatérielle, ainsi que de l'origine même de concept de représentation.

En effet, la notion de représentation, qui reste toujours une notion opaque, si elle apparait aujourd'hui dans le domaine sociolinguistique (de la même manière que les autres concepts voisins et compagnons d'idéologie, de croyance ou de stéréotype) ne constitue en aucun cas une donnée établie par des linguistiques. Comme c'était signalé précédemment, sa genèse se situe du côté de la psychologie sociale, d'où ce vocable a tiré ses origines, ce domaine même duquel s'est concrétisée une théorisation de la notion.

Un autre rappel de la conceptualisation initiale à la notion de représentation survient alors linguistique, dans le domaine précisément de la sociolinguistique nécessite en quelque sorte un retour aux sources, qui permette, en premier lieu, de mieux comprendre de ce qui désigne en précision le terme présentation et, en second lieu, d'éclairer quelles sont les spécificités du concept au sein du domaine de spécialité (la représentation linguistique).

4. Les notions qui accompagnent les représentations

Plusieurs notions ont marqué une complexité au niveau de la définition et qui sont en grande relation avec le concept de la représentation.

Nous allons essayer d'enlever cette ambiguïté afin d'éclaircir la différence entre ces différentes notions.

4.1La notion d'image

La notion d'image est souvent en relation avec le concept de représentation. Parfois, nous essayons de l'utiliser à la place de représentation comme étant une notion voisine ou plutôt synonyme. Pascal MOLINER a essayé dans son ouvrage « images et représentations sociales » de montrer une différenciation et une clarification peuvent permettre d'opposer du point de vue



représentationnel, une visée générique (celle de représentation sociale) à une visée spécifique (celle de l'image sociale).

Selon Pascal MOLINER, « *si l'on suppose qu'il existe une représentation sociale de l'entreprise chez les étudiants, cette représentation pourra donner lieu à l'élaboration d'images multiples, concernant de multiples objets. Image du vendeur, du patron ou des relations humaines sont autant d'images sociales produites par cette représentation. »*[34]

Selon Casting BEAUTIER, l'image d'une langue peut être définie comme suit : *« des conceptions que les locuteurs, ou groupe de locuteurs, ont de son rôle, de sa valeur, de ses fonctions et qui, pour être souvent non conscientes, sont néanmoins, à l'origine des comportements langagières.»*[35]

4.2Les stéréotypes

Etymologiquement, le mot stéréotype vient du grec stereos, qui veut dire « dur, solide » et « typo » qui veut dire « gravure, modèle ». Le stéréotype apparaît comme un élément qui a un lieu et une relation assez forte avec le concept de représentation. Il constitue même l'outil important intervenant dans la structure des représentations.

Comme déjà vue, ces éléments fonctionnent sur la base d'un double système, le premier considéré comme central stable et rigide et le second qui est un système périphérique.

A son tour, Henri Boyer ne propose aucune différence entre stéréotype et représentation et ne lui confère pas un statut exceptionnel ou nettement différent et le définit comme suit : *« Le stéréotype est bien une représentation qui a mal tourné, ou qui a trop bien tourné, victime, à n'en pas douter à la suite d'un usage immodéré dû à une grande notoriété, d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et donc univoque et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du groupe de la communauté concerné(e).»*[36]

---

[34] P. MOLINER 1996, p 151, cité par Henri Boyer, dans De l'autre côté du discours p.18

[35] Casting BEAUTIER. Elisabeth « La notion des pratiques langagière.»

[36] Henri BOYER. De *l'autre côté du discours recherche sur les représentations communautaire* Harmattan. P. 15.

Ce concept de représentation prend plusieurs formes qui diffèrent d'une communauté à une autre tout en citant les autres notions qui vont en parallèle avec cette notion ayant plusieurs vocables synonymes.

Conclusion

La partie théorique nous a permis de bien définir, éclaircir et limiter le domaine de notre recherche d'une part, et de mieux comprendre certaines notions ct concepts qui semblent essentiels et importants à notre étude analytique d'autre part. Nous avons opté pour une démarche partant du général au particulier, autrement dit de rassembler la notion de base (représentation) aux autres notions voisines dans le but d'enlever toute ambigüité sémantique. Ceci dit, une démarche claire de la psychologie sociale à la sociolinguistique.

Références

Claudine HERZLICH, *Santé et Maladie, analyse d'une représentation sociale*, Paris, Ecole des études en sciences sociales, 1996.

Cordier, Françoise, *La catégorisation naturelle : niveau de base et typicalité [Les approches développementales*], Revue française de pédagogie, 1986, volume 77, numéro 1.

Denise JODELET, *Représentation sociale*, Paris, PUF, 1997.

Elisabeth Casting BEAUTIER., *La notion des pratiques langagières, De la sociolinguistique à sociologie du langage, Paris, Harmattan (Sémantique), 1995.*

Elisabeth BEAUTIER., *La notion des pratiques langagières, Harmattan, 1995*.

Jean Claude ABRIC, *Méthode d'étude des représentations sociales*, Eres, 2003.

Henri BOYER, De *l'autre côté du discours, recherche sur les représentations communautaire*, Harmattan ,1996.

Michel Louis ROUQUETTE, ROTEAU Patrick, *introduction à l'étude des représentations universitaires*, Grenoble, 1998.

Moliner, P. *Images et représentations sociales*. PUG, 1996.

Moscovici, S, *Psychd3gie sociale*, Paris, PUF, 1990.

Postic Marcel, Gilly, *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, 1980.

W. LABOV, *sociolinguistique, les éditions de minuits*, Paris 1976.